

MANUEL À L'USAGE DES FORMATEURS(TRICES) D'ENI

Un cadre d'action pour la formation des enseignant(e)s du Primaire

Projet d'Appui aux Enseignant(e)s du Primaire

Athanase Simbagoye
Philippe Jonnaert
Calixte Cossi
Rosette Defise

USAID-BENIN : 2011

MANUEL À L'USAGE DES FORMATEURS(TRICES) D'ENI

Un cadre d'action pour la formation des enseignant(e)s au Primaire

Projet d'Appui aux Enseignant(e)s du Primaire

Athanase Simbagoye
Philippe Jonnaert
Calixte Cossi
Rosette Defise

Remerciements

Cet ouvrage est le fruit d'une collaboration de plusieurs praticiens Canadiens et Béninois de l'éducation. Il s'agit précisément :

De chercheurs de la *Chaire UNESCO de Développement Curriculaire* de l'Université du Québec Montréal (CUDC) :

- Athanase Simbagoye, Professeur et Chercheur à la CUDC, Université Laurentienne (Ontario)
- Philippe Jonnaert, Professeur et Titulaire de la CUDC, Université du Québec à Montréal
- Rosette Defise, Psychologue et Consultante Internationale, chercheuse à la CUDC

De Béninois avertis qui ont travaillé sous la conduite de TMT, Projet d'appui aux enseignant (e) s du Primaire

De formateurs(trices) d'Ecoles Normales d'Instituteurs qui ont participé aux sessions au cours desquelles le manuel a été mis à l'essai pour les former

Les auteurs remercient le Ministre des Enseignements Maternel et Primaire du Bénin, la direction de l'USAID au Bénin, la direction de EDC à Washington ainsi que toute l'équipe de TMT au Bénin.

Les auteurs apprécient à sa juste valeur l'ambiance de travail bien accompli qui a prévalu grâce aux personnes suivantes : Cynthia Taha, Carrie Lewis, Eric Allemano, Karen Cassidy, Stefan McLetchie, Jacob Dagan, Irène Koukoui et Lorraine Lominy. Cette dernière, la coordinatrice des activités de la Chaire UNESCO de l'UQAM, a patiemment formaté les différents modules et organisé le contenu du document depuis sa première version.

Préface

Teacher Motivation and Training (TMT), Projet d'Appui aux Enseignant(e)s du Primaire, marque une nouvelle étape dans la collaboration entre les Gouvernements de la République du Bénin et des Etats-Unis d'Amérique.

Depuis les années 1990, l'USAID, Agence de Coopération Internationale du Gouvernement Américain, a établi un partenariat durable avec les institutions du secteur éducatif du Bénin, particulièrement avec l'Enseignement Primaire. Depuis lors, elle l'a toujours accompagné dans la conception et la mise en œuvre de différents programmes de renforcement du secteur.

Après l'avoir aidé à reformuler les programmes d'études, elle l'a soutenu dans le développement de matériel didactique, particulièrement la rédaction de manuels scolaires. Pendant cette même période, elle a appuyé la formation aux nouveaux programmes d'études de milliers d'enseignant(e)s et elle s'est investie dans la conception et la mise en place de mesures de renforcement pour faire face au défi du VIH/sida. Actuellement, à travers le Projet TMT, elle œuvre à l'amélioration des formations initiale et continue des enseignant (e)s tout en proposant des mesures incitatives visant à augmenter leur rendement professionnel.

Ce présent manuel, conçu à l'intention des formateurs(trices) d'Ecole Normale d'Instituteurs(trices) (ENI), s'inscrit dans le cadre de la formation initiale. Il véhicule un programme de formation intensive dont les cent dix formateurs(trices) intervenant dans les ENI de Porto-Novo, de Dogbo, d'Abomey, de Djougou et de Kandi ont bénéficié. Il leur propose des contenus, des apprentissages de renforcement de leurs capacités d'utilisation des méthodes pédagogiques participatives, des outils objectifs de suivi et d'évaluation. C'est une réponse plus claire aux réalités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation qui ont une part importante dans les problèmes inhérents à la réouverture des ENI.

J'invite les normaliens et les normaliennes, tirant profit des acquis des formateurs(trices), à mieux mettre en œuvre, en situation de classe, des compétences professionnelles avérées auxquelles ils ou elles auront accédé (e)s suite à une bonne formation initiale.

Je voudrais rendre un vibrant hommage au Gouvernement américain pour cette précieuse aide qui s'est concrétisée par la publication de cet ouvrage. Je voudrais ensuite remercier tous les experts internationaux spécialisés en formation des formateurs(trices), en curricula à base de compétences et en pédagogie participative qui ont rédigé le contenu de cet ouvrage et animent les stages de formation.

Mes remerciements vont aussi aux experts nationaux à tous les niveaux pour la remarquable contribution qu'ils ont apportée, n'ayant marchandé à aucun moment leur précieuse assistance à la conception, à la réalisation et à l'expérimentation dudit ouvrage.

Puissent les acteurs à divers niveaux de l'école Béninoise adopter cet outil de qualité et s'en servir judicieusement pour le bonheur de notre pays.

Le Ministre des Enseignements Maternel et Primaire



Eric Kouagou N'DA

Photo 1 : Bloc pédagogique



Introduction

L'Enseignement primaire, depuis une quinzaine d'années, a connu au Bénin d'importants changements. Ces derniers se cristallisent autour de quelques orientations induites par les programmes d'études actuellement en vigueur dont notamment, l'approche par les compétences de même que la pédagogie participative centrée sur l'apprenant(e)¹. Depuis lors, beaucoup d'efforts ont été consentis pour doter les enseignant(e)s en classe de divers outils susceptibles de les aider à exécuter, avec plus ou moins de satisfaction, des activités d'enseignement/apprentissage et d'évaluation destinées à permettre aux élèves de développer à leur bénéfice des compétences privilégiées. Jusque-là, l'essentiel des activités de formation des enseignant(e)s en classe comme en formation initiale, a surtout consisté à leur montrer comment se servir des guides pédagogiques et des documents programmes dont on les a abondamment dotés.

La volonté d'améliorer les prestations des enseignant(e)s se manifeste de plus en plus comme en témoignent les concernés eux-mêmes ainsi que les gestionnaires d'écoles, sans oublier les parents d'élèves. Cette amélioration est devenue une exigence. Il ne s'agit plus de regarder et de faire ce qui est élaboré depuis une quinzaine d'années ; qui est écrit dans les documents pédagogiques élaborés à cette époque. Il s'agit de se doter aujourd'hui, collectivement et individuellement d'un soubassement mis à jour qui pousse vers une meilleure compréhension des contenus des divers documents existants et de ceux à venir. Il faut également disposer des outils intellectuels nouvellement conçus pour en concevoir soi-même.

Le Projet TMT se propose d'aider à cette amélioration à tous les niveaux de formation des enseignant(e)s. Au niveau initial, son intervention se focalise sur la formation des formateurs(trices) d'ENI. Rappelons qu'il s'agit de conseiller(e)s pédagogiques affecté(e)s de façon permanente dans les ENI, d'inspecteurs(trices) de l'enseignement primaire et de professeurs de l'enseignement secondaire intervenant en qualité de vacataires.

Dans une dynamique d'apprentissage intensif, le cycle de formation qui leur est destiné s'inscrit dans le cadre de l'utilisation de l'Outil de Suivi et d'Évaluation Pédagogique (OSEP). Cet outil privilégie comme les programmes d'études en vigueur, l'approche par les compétences et la pédagogie participative centrée sur l'apprenant(e). Ce cycle de formation est consacré à :

L'utilisation du présent manuel comme guide, référence et cadre d'action

La mise en œuvre effective en situation de formation avec les normalien(ne)s, des approches, procédures et techniques qui y sont développées

La prise de conscience et la mise en valeur de leurs capacités personnelles de formateurs(trices)

¹ Il peut arriver, selon le contexte, que les termes apprenant ou apprenante remplacent enfant, formateur d'ENI ou élève.

Présentation générale

Cet ouvrage s'appuie sur la philosophie de l'OSEP des enseignant(e)s et de son cadre général de référence pour proposer un outil de formation aux formateurs(trices) des ENI au Bénin.

Sept modules sont suggérés, chacun d'entre eux aborde une problématique spécifique :

- Le profil de sortie pour la formation des enseignant(e)s dans les ENI
- La vision de l'école Béninoise: orientations et perspectives
- La compréhension de l'OSEP
- Le constructivisme comme cadre de référence
- Le traitement de situations et la résolution de problèmes
- Les formules pédagogiques centrées sur les apprenants
- La planification de situations d'enseignement/apprentissage et d'évaluation

Un dernier module conclut le manuel et suggère un *glossaire* des principaux termes utilisés dans l'ensemble des modules et un *index* qui permet d'y retrouver rapidement les principaux concepts utilisés.

La *bibliographie* est répartie dans les différents modules en fonction de leurs thèmes. Elle est entièrement regroupée à la fin du module 8.

Le présent manuel (de) formateurs(trices) d'ENI est accompagné d'un « guide de l'utilisateur ». Il ne s'agit, en aucun cas, d'un document qui apporte des réponses ou des approches de solution aux différentes activités qui sont proposées.

Compte tenu de la complexité de l'utilisation de ce manuel, les auteurs ont jugé utile d'apporter des précisions sur les aspects importants des sept modules qui y sont développés. Son exploitation efficace permet à tout utilisateur de réaliser des apprentissages significatifs, soit pour lui-même, soit pour d'autres apprenant (e)s.

Ce guide de l'utilisateur se trouve sur le CD-ROM inséré à la troisième page de couverture.

Questions transversales

Les *questions transversales* ne sont pas abordées de façon spécifique. L'équité, le genre et l'éthique ne font pas l'objet d'un texte particulier mais constituent par eux-mêmes des composantes essentielles du comportement de chacun(e) des animateurs(trices) de formation. C'est à travers l'attitude des animateurs(trices) des formations que les formateurs d'ENI peuvent à leur tour répercuter ces trois dimensions essentielles à leurs propres étudiant(e)s. Une attitude respectueuse vis-à-vis de chacun des participant(e)s aux formations, peu importe leur genre, leur origine ou leur langue est le meilleur vecteur des valeurs que génèrent ces trois questions transversales. Un comportement équitable commence par une attitude respectueuse envers tous, offrant à chacun l'occasion de s'exprimer et de réaliser les tâches les plus nobles en cours de formation. L'animateur/animateur crée une atmosphère d'écoute face aux propos de tous et de respect envers les productions de chacun. C'est de cette manière que ces questions sont abordées au cours

des formations.

L'organisation des activités devrait permettre une bonne répartition des apprenant(e)s en équipe en tenant compte des questions de genre et d'équité. L'équité apparaît surtout à travers la distribution des tâches au sein même des ateliers, des travaux de groupe, des activités de restitution des travaux, etc. Les rôles de président d'atelier, de responsable de groupe, de président de séance, etc., devraient être alternés entre les genres. Les travaux plus ardues et peut-être moins nobles quoiqu'aussi importants que les autres comme le secrétariat de séance ou la rédaction du rapport d'atelier etc., devraient aussi être répartis en fonction du critère genre. Tout ce travail d'intégration équitable des genres dans les activités relève d'abord des responsables de formations ensuite de chacun des participant(e)s. Mais, c'est à travers le comportement de l'animateur(trice) qu'un esprit sain peut se développer ou non entre les participant(e)s. C'est dans la mesure où l'animateur(trice) accueille tous les participant(e)s qu'une attitude de respect mutuel peut se développer entre eux. Ce travail se fait à travers le processus de construction d'une véritable *communauté d'apprentissage* au sein de chacun des groupes reçus en atelier de formation. Une communauté n'établit aucune discrimination entre les genres, les origines ou les langues.

Dans le cadre de formation des enseignant(e)s, les *questions éthiques* sont importantes. Elles concernent une série d'aspects qui va de la propriété intellectuelle à l'intégrité du professeur qui évalue les résultats des apprentissages et permet aux élèves d'avoir droit à un diplôme ou non. Les pratiques qui permettraient, par exemple, à certains élèves d'obtenir des points ou des diplômes alors que leurs résultats ne sont guère satisfaisants, doivent être bannies de l'école comme toute forme de fraude. C'est en adoptant lui-même un comportement éthique que l'enseignant(e) permet à ses élèves de développer à leur tour un comportement exemplaire. L'école doit être *un espace sans fraude* et sans tolérance aucune à la tricherie. Là encore, c'est à travers le comportement même des formateurs(trices) que ce type d'approche peut émerger. Dans la dynamique de gestion de classe, cette dimension est importante et n'est pas ignorée au cours des formations qui sont proposées. Mais à nouveau, ce thème est transversal, et nécessite une attention soutenue. Il s'agit moins de développer un discours sur ces questions que d'agir et de proposer un modèle à travers les comportements des professeurs et des formateurs(trices) eux-mêmes (elles-mêmes).

Dans la philosophie des approches développées dans ces modules, ces dimensions transversales sont présentes à tout moment lors des activités.

TABLE DES MATIÈRES

Remerciements	1
Préface	2
Introduction.....	4
Présentation générale	5
Questions transversales	5
Module 1 Profil de sortie de la formation professionnelle des enseignant(e)s au Bénin	15
Sommaire	15
1. Spécification du module	16
1.1. Résumé.....	16
1.2. Public ciblé	16
1.3. Objectif du module.....	16
1.4. Questions transversales.....	17
2. Première activité : Conceptions des compétences fondamentales.....	18
2.1. Objectifs de l'activité.....	18
2.2. À propos de la profession enseignante	19
2.3. Consignes	19
2.4. Conclusion.....	19
3. Seconde activité : Réalisation du portrait de mon enseignant(e) modèle	20
3.1. Objectifs de l'activité.....	20
3.2. Cas de pratiques pédagogiques et didactiques réussies.....	20
3.3. Consignes	20
3.4. Conclusion.....	22
4. Clarifications conceptuelles : Caractéristiques d'un profil de sortie	23
4.1. Introduction.....	23
4.2. Structure et organisation du profil de sortie des instructeurs des écoles normales.....	24
4.3. Compétences et visées de la formation en enseignement.....	26
4.4. Pour en savoir davantage.....	28
5. Troisième activité : Vue d'ensemble des apprentissages à réaliser.....	28
5.1. Objectifs de l'activité.....	28
5.2. Propos sur le profil de sortie de formateur d'enseignant (e) s.....	28
5.3. Consignes	29
5.4. Conclusion.....	31
6. Quatrième activité : Élaboration du PS des formateurs d'ENI.....	32
6.1. Objectifs de l'activité.....	32
6.2. Consignes	32
6.3. Présentation d'un profil de sortie.....	32
6.4. Exemple de profil de sortie	33

6.5. Un PS contextualisé..... 36

7. Conclusion.....	37
8. Pour aller plus loin.....	38
Annexe : Les compétences pour la formation des enseignant(e)s en 3 domaines : Un standard international.....	39
Module 2 La vision de l'école Béninoise : Orientations et perspectives	43
Sommaire	43
1. Spécification du module	44
1.1. Résumé.....	44
1.2. Public ciblé	44
1.3. Objectifs général et spécifique	45
1.4. Correspondance avec le profil de sortie.....	45
1.5. Questions transversales.....	45
2. Première activité : Ma conception de la vision.....	45
2.1. Objectifs de l'activité.....	45
2.2. Les conceptions.....	46
2.3. Situation à analyser	46
2.4. Consignes	48
3. Seconde activité : Quelques concepts en relation avec la vision.....	50
3.1. Objectif de l'activité.....	50
3.2. Points de vue sur la vision d'un système éducatif.....	51
3.3. Consignes	54
4. Troisième activité : Vision, École et Communauté.....	56
4.1. Objectifs de l'activité.....	56
4.2. Consignes	56
4.3. Que retenir ?.....	57
5. Pour aller plus loin.....	58
Module 3 L'Outil de Suivi et d'Évaluation Pédagogique (OSEP)	59
Sommaire	59
1. Spécification du module	60
1.1. Résumé.....	60
1.2. Un public ciblé.....	60
1.3. Objectif général et spécifique du module	60
1.4. Correspondance avec le profil de sortie.....	60
1.5. Questions transversales.....	61
2. Première activité : À la découverte des critères de l'OSEP-Bénin.....	62
2.1. Objectifs	62
2.2. Critères d'une fiche d'évaluation	62
2.3. Consignes	63
3. Clarifications conceptuelles : Compréhension de l'OSEP et de ses fondements	67

3.1. Introduction.....	67
3.2 Les catégories de critères de l’OSEP	67
3.3. Caractéristiques de l’OSEP.....	69

3.4. Normes et standards de l’OSEP	71
4. Seconde Activité : Analyse des critères d’évaluation de l’OSEP	72
4.1. Objectifs de l’activité.....	72
4.2. Document à analyser	72
4.3. Séquence vidéo à analyser.....	73
5. Conclusion.....	74
6. Pour aller plus loin.....	75
Annexe: Les catégories de la grille d’observation de l’OSEP	76
Module 4 Constructivisme : Un cadre de référence	81
Sommaire	81
1. Spécification du module	82
1.1. Résumé.....	82
1.2. Public ciblé	82
1.3. Objectifs général et spécifique du module.....	82
1.4. Correspondance avec le profil de sortie.....	82
1.5. Questions transversales.....	82
2. Première activité : Ma conception de la construction des connaissances.....	83
2.1. Objectifs de l’activité.....	83
2.2. Vos conceptions.....	83
2.3. Situation à analyser	84
2.4. Consignes	85
3. Clarifications conceptuelles	87
3.1. Le constructivisme suit l’histoire des idées	87
3.2. Comprendre les « connaissances »	87
3.3. Comprendre les « savoirs »	89
3.4. Des «connaissances construites» à propos de «savoirs codifiés»	91
3.5. Connaissances et savoirs	92
4. Seconde activité : Exploration de sa propre expérience des savoirs et des connaissances	93
4.1. Objectifs de l’activité.....	93
4.2. Consignes	93
4.3. En guise de synthèse	94
4.4. Que retenir?.....	95
4.5. Conclusion.....	95
5. Un modèle socioconstructiviste de la construction des connaissances.....	96
5.1. Perspective didactique et adaptation.....	96
5.2. Le modèle socioconstructif et interactif (SCI) de construction des connaissances.....	98
5.3. En bref.....	101
Module 5 Traitement de situations et résolution de problèmes.....	102
Sommaire	102
1. Spécification du module	103

1.1. Résumé..... 103
1.2. Public ciblé 103

1.3. Objectifs général et spécifique du module.....	104
1.4. Correspondance avec le profil de sortie.....	104
1.5. Questions transversales.....	104
2. Première activité : Fait émerger les conceptions de situation et de problème	105
2.1. Objectifs de l'activité.....	105
2.2. Situation à analyser	105
2.3. Consignes	107
2.4. Conclusion.....	109
3. Une double situation	110
3.1. Les deux situations à analyser	110
3.2. Consignes	112
3.3. Question.....	113
3.4. Conclusion.....	113
4. Clarifications conceptuelles	114
Introduction	114
4.1. Contexte.....	114
4.2. Situation.....	115
4.3. Tâche	120
4.4. Problème.....	120
4.5. Situation-problème.....	121
4.6. Consignes	122
4.7. Six conditions pour qu'une situation soit intéressante pour l'élève	123
4.8. Consignes	124
4.9. Conclusion.....	124
5. Vers une démarche de résolution de problème	125
5.1. Une situation à analyser	125
5.2. Consignes	126
5.3. Les catégories d'actions du résolveur de problèmes.....	126
5.4. Une démarche de résolution de problèmes.....	129
5.5. Consignes	135
6. Définitions.....	136
6.1. Quelques définitions classiques	136
6.2. Consignes	138
7. Conclusion.....	139
8. Pour aller plus loin.....	140
Module 6 Formules pédagogiques centrées sur l'apprenant	141
Sommaire	141
1. Spécification du module	142
1.1. Résumé.....	142
1.2. Public ciblé	142
1.3. Objectif du module.....	142
1.4. Questions transversales.....	142

2. Première activité : La différence entre stratégie et méthode d'enseignement.....144
2.1. Objectifs de l'activité..... 144

2.2. Comment je conçois une « méthode d'enseignement et d'apprentissage »	144
2.3. Consignes	145
2.4. Conclusion.....	145
3. Situation à analyser.....	146
3.1. Consignes	146
4. Clarifications conceptuelles	148
4.1. Introduction.....	148
4.2. Approches et méthodes centrées sur l'apprenant.....	148
5. Comment favoriser l'engagement de l'apprenant dans ses apprentissages ?.....	155
6. Activité	159
6.1. Buts.....	159
6.2. Consignes	159
6.3. Conclusion.....	160
7. Gestion du travail collaboratif et de la coopération	161
7.1. Éléments de planification du travail collaboratif et de coopération	161
7.2. Valeurs qui sous-tendent le travail collaboratif au sein du groupe classe.....	161
7.3. Facteurs qui influent sur la productivité des groupes	162
8. Illustration : Organisations pédagogiques permettant aux élèves d'être actifs en classe	164
8.1. Vécu d'un projet collectif.....	164
8.2. Exemple de présentation d'une étude de cas	165
9. Activité : Casse-tête d'expertise	166
9.1. Buts.....	166
9.2. Une expérience de coopération.....	166
9.3. Consignes	171
10. Conclusion.....	172
11. Pour aller plus loin.....	173
Module 7 Planification de situations d'enseignement-apprentissage et d'évaluation	174
Sommaire	174
1. Spécification du module	175
1.1. Résumé.....	175
1.2. Public ciblé	175
1.3. Objectif général et spécifique du module	175
1.4. Questions transversales.....	175
2. Première activité : Catégories de connaissances fondamentales.....	176
2.1. Objectifs de l'activité.....	176
2.2. Consignes	176
2.3. Conclusion.....	177
3. Seconde activité : De la conception à la mise en œuvre.....	178
3.1. Objectifs de l'activité.....	178
3.2. Consignes	178

3.3. Conclusion..... 180

4. Clarifications conceptuelles181

4.1. Introduction.....	181
4.2. Familles de variables d'une situation d'apprentissage et d'évaluation.....	181
4.3. Canevas d'une situation d'apprentissage	183
4.4. L'évaluation selon l'approche par compétences.....	185
4.5. Étapes de l'évaluation des apprentissages.....	187
4.6. Conclusion.....	188
5. Troisième activité : Planification d'une situation d'apprentissage et d'évaluation	189
5.1. Objectifs de l'activité.....	189
5.2. Consignes	189
6. Conclusion.....	190
7. Pour aller plus loin.....	191
Module 8 Conclusion	192
Sommaire	192
1. Conclusion et perspectives.....	193
2. Glossaire	194
3. Index thématique	196
4. Bibliographie	197

LISTE DES PHOTOS

Photo 1 : Bloc pédagogique	3
Photo 2 : L'ardoise a encore de beaux jours devant elle à l'École au Bénin.....	14
Photo 3 : Cadres de MEMP	18
Photo 4 : Leçon de mathématiques, CE1	44
Photo 5 : Maître formateur gère un group des éducateurs.....	50
Photo 6 : Des apprenant(e)s en groupes de travail au cours d'une formation à l'utilisation de l'OSEP.....	64
Photo 7 : Un élève expliquant à ses camarades une technique de calcul.	70
Photo 8 : En plénière, des élèves attentifs au compte rendu d'un groupe ; c'est un moment de partage et d'échanges avec le point de vue de ses pairs tel qu'indiqué dans la conclusion ci-dessus.	90
Photo 9 : Classe de CE1 à Calavi	115
Photo 10 : Une fille utilise l'ardoise.....	155
Photo 11 : L'apprenant(e), l'ardoise, le manuel et la planification de situations d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation.....	178

Photo 12 : L'enseignant et l'étudiante..... 185

LISTE DES SCHÉMAS

Schéma 1 : Cadre d'arrimage entre le cadre d'orientation d'un curriculum, le profil de sortie et le cadre d'opérationnalisation.....	25
Schéma 2 : Première étape, travail par groupes famille pour une compréhension mutuelle.....	30
Schéma 3 : Deuxième étape, travail par groupes expert pour un partage et un enrichissement des acquis de la première étape.....	30
Schéma 4: Troisième étape, retour en travail par groupe famille pour un partage des résultats de l'étape 3 et compléments à apporter	31
Schéma 5 : Vision pour le développement des enseignements primaire et secondaire à l'horizon 2006	47
Schéma 6 : Éléments de planification du travail collaboratif en classe.....	182

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Correspondance entre domaines d'activités et situations	26
Tableau 2 : Domaines d'activités et compétences visées en formation.....	29
Tableau 3 : Fiche d'observation	62
Tableau 4 : Critères de l'Outil de suivi et d'évaluation pédagogique regroupés par catégorie.....	68
Tableau 5 : Circonstances d'une situation: des ressources et des contraintes.....	117
Tableau 6 : Croisement des circonstances et des facettes d'une situation.....	118
Tableau 7 : Conditions pour qu'une situation soit intéressante pour l'élève	123
Tableau 8 : Les catégories d'actions du résolveur de problèmes.....	127
Tableau 9 : Mise en correspondance entre les catégories d'actions du résolveur de problèmes et les étapes de la démarche de résolution de problèmes.....	129
Tableau 10 : Démarches de compréhension d'un problème ou d'une situation	130
Tableau 11 : Démarches de formulation d'une hypothèse	131
Tableau 12 : Démarches de traitement de la situation ou de résolution du problème	132
Tableau 13 : Démarches de validation des résultats.....	133
Tableau 14 : Démarches de communication	134
Tableau 15 : Différence entre stratégie et méthode d'enseignement et d'apprentissage	144
Tableau 16 : APC versus PPO selon Jonnaert, Ph. (2007).....	150
Tableau 17 : Tableau comparatif de quelques formules pédagogiques selon les approches constructiviste et transmissive.....	152

Tableau 18 : Formules pédagogiques	157
Tableau 19 : Facteurs qui influent sur la productivité des groupes	162

Tableau 20 : Canevas d'une situation d'apprentissage 184
Tableau 21 : Étapes du processus d'évaluation..... 187

Photo 2 : L'ardoise a encore de beaux jours devant elle à l'École au Bénin



Module 1

Profil de sortie de la formation professionnelle des enseignant(e)s au Bénin

« Un PS (profil de sortie) oriente le contenu des programmes d'études des formations. Il a donc à la fois une visée d'orientation des formations et de définition de l'évaluation certificative, mais aussi une fonction prescriptive puisque c'est sur la base d'un PS qu'une certification peut être définie. »²

Sommaire

1. Spécification du module
2. Première activité : *Conception des compétences à développer en formation des enseignant(e)s*
3. Seconde activité : *Portrait d'un(e) enseignant(e) modèle*
4. Clarifications conceptuelles : *Caractéristiques d'un profil de sortie*
5. Troisième activité : *Vue d'ensemble des activités à réaliser*
6. Quatrième activité : *Profil de sortie*
7. Conclusion
8. Pour aller plus loin : *Quelques références bibliographiques*

² Cyr, S., Defise, R., Ettayebi, M., Jonnaert, Ph., Schaeffer - Campbell, D., Simbagoye, A. (2008). *Profil de sortie pour la formation des enseignants. Document de travail à destination des séminaires scientifiques de l'ORÉ*. Montréal : Observatoire des réformes en éducation- Université du Québec à Montréal, PB21.

1. Spécification du module

1.1. Résumé

Ce module présente les aspects du PS de la formation des enseignant(e)s requis pour la mise en œuvre de programmes élaborés dans une perspective de développement de compétences dans le contexte scolaire Béninois. Les différentes activités qui y sont proposées amènent le formateur ou la formatrice à réfléchir sur des situations de formation mettant en exergue des pratiques réussies et des exemples d'engagement envers la profession enseignante. Les clarifications conceptuelles apportées par les auteurs établissent un lien entre les familles de situations que le formateur(trice) d'enseignant(e)s doit traiter avec compétence et les orientations du curriculum de formation.

Ce module est présenté comme un *outil de formation*. Il s'adresse directement aux formateurs(trices) qui suivent ce module. Ils y découvrent comment le profil de sortie de la formation à l'enseignement est organisé et s'approprient les caractéristiques des compétences servant de standards attendus en situation de formation des enseignant(e)s. Ce module peut également être utilisé comme un outil d'autoformation par des enseignant(e)s.

1.2. Public ciblé

Un PS, encore appelé « profil de formation » ou « profil terminal » (Raynald et Rieunier, 1997, p.300), oriente le contenu des programmes d'études tel qu'il doit être abordé en formation initiale ou continue à travers les différentes dimensions inhérentes à la formation professionnelle en enseignement (didactique, psychopédagogique et pratique). À ce titre, le module intéressera beaucoup d'acteurs(trices) œuvrant dans le domaine de l'éducation. Toutefois, ce module s'adresse particulièrement aux formateurs(trices) qui œuvrent dans les écoles normales d'instituteurs(trices) d'ENI. Il pourra ensuite être appliqué dans le cadre de la formation initiale ou continue des enseignant(e)s.

1.3. Objectif du module

Ce module a pour objectif de présenter le profil de sortie des formateurs des écoles normales d'instituteurs (ENI) au terme de leurs formations qui s'inscrivent dans une perspective d'amélioration de la qualité de la profession enseignante au Bénin.

À travers quelques activités visant à une mise en contexte de la formation, les formateurs(trices) d'ENI s'approprient la structure du profil de sortie ainsi que ses composantes. Le présent module répond donc à trois questions que tout(e) formateur(trice) d'enseignant(e)s doit se poser :

Quelle est la structure d'un tel profil de sortie ? Quelles sont les composantes de ce profil de sortie ? Comment le profil de sortie des formateurs est-il organisé ?

Par ce module, on resitue l'OSEP dans le profil global de la formation d'un(e) enseignant(e).

1.4. Questions transversales

Le module 3 aborde les questions de PS. Il paraît aisé d’aborder dans les échanges en plénière ou en groupe toutes les questions transversales indiquées dans la présentation du manuel. Le bon enseignant ou la bonne enseignante n’est pas seulement celui ou celle qui est compétent(e) sur le plan pédagogique.

Par exemple, en se référant à la section 2 du domaine 1 (*Guide du normalien et de la normalienne, Porto-Novo*), on s’informe largement sur les questions qui relèvent de la morale professionnelle et auxquelles s’imbriquent le genre et l’équité. Le comportement d’un (e) enseignant (e) dans un milieu donné est difficilement comparable à celui d’un (e) enseignant (e) dans ce même milieu, des différences apparaissent qui sont liées au genre.

La tricherie est un phénomène qui existe dans nos écoles. Il faut se rendre compte que la tricherie et la réussite facile conduisent à tous les dérapages surtout dans le milieu scolaire, autant dans une école normale que dans une école primaire. C’est pour cela qu’il est possible de faire le point sur de multiples dérapages envisageables et profiter de cette occasion pour en discuter. On devrait, à partir de ces discussions se pencher sur les différences de comportement qui surgissent entre les femmes et les hommes face à de telles questions.



Note

S

2. Première activité : Conceptions des compétences fondamentales

Mes conceptions des compétences fondamentales à développer en contexte de formation à l'enseignement.

2.1. Objectifs de l'activité

Cette première activité vise deux buts :

Faire émerger les conceptions des apprenant(e)s à propos des compétences professionnelles à développer chez le formateur ou la formatrice d'une école normale d'instituteur/institutrice

Initier les apprenant(e)s à l'exploitation efficace et efficiente de la technique de remue-méninges (brainstorming)

Le mode de gestion et d'organisation du groupe classe choisi permet aux apprenant(e)s de mobiliser une série de savoirs et de ressources pour traiter une situation de formation en ayant recours à la stratégie de remue-méninges avec des supports visuels.

Photo 3 : Cadres de MEMP



2.2. À propos de la profession enseignante



2.3. Consignes

Cette activité se fait individuellement et en équipe de quatre apprenant(e)s et se déroule comme suit :

- a) En équipe de quatre, les formateurs(trices) discutent de la pertinence de toutes les compétences citées et reformulent celles qu'ils ou elles retiennent en les regroupant par domaine d'activités de l'enseignant(e) à l'aide d'un outil visuel de leur choix (diagramme, toile d'araignée, etc.).
- b) En grand groupe, les équipes présentent leur travail et l'animateur/animateur de la formation établit une synthèse à partir des observations qui se dégagent de la mise en commun.

2.4. Conclusion

Les participant(e)s à la formation ont exprimé leurs conceptions à propos des compétences professionnelles d'un(e) enseignant(e). La suite de la formation fera progressivement évoluer ces perceptions tout en s'appuyant sur elles pour aboutir, finalement, à un profil de sortie de la formation qui soit opérationnelle. Une attention devrait être accordée aux différences significatives entre femme et homme.



Note

S

3. Seconde activité : Réalisation du portrait de mon enseignant(e) modèle

3.1. Objectifs de l'activité

Cette activité a pour objectif de recueillir des témoignages sur des pratiques réussies d'enseignant(e)s rencontré(e)s au cours de sa propre expérience d'étudiant(e) ou d'enseignant(e). Partant de ces situations, les objets de formation à privilégier pour améliorer la qualité de la formation des instituteurs/institutrices des écoles normales au Bénin sont identifiés.

3.2. Cas de pratiques pédagogiques et didactiques réussies

À partir de quelques récits basés sur des expériences vécues, les formateurs(trices) illustrent des cas de traitement réussi de situations d'enseignement-apprentissage par un(e) enseignant(e) modèle qu'ils ou elles ont rencontré dans leur vie d'apprenant(e).

3.3. Consignes

Cette activité se fait en groupe classe et prolonge l'activité de la section précédente.

Démarche à suivre :

- a) Le formateur ou la formatrice fait relever une série de *problèmes* auxquels doivent faire face des formateurs(trices) lorsqu'ils ou elles sont en classe en contexte de formation de futur(e)s instituteurs(trices).



- b) L'animateur/animateur de la formation demande aux formateurs(trices) de décrire un exemple de pratique pédagogique réussie.



- c) En groupe classe, quelques apprenant(e)s présentent un **portrait d'un(e) enseignant(e) compétent(e)**.



- d) En petits groupes de travail, les formateurs(trices) identifient ensuite une série **d'objets d'apprentissage** importants (en termes de savoirs, d'actions ou de ressources) qui leur permettraient de traiter avec compétence des situations problèmes relevées à l'étape 1.



- e) Les différents groupes nomment les **domaines de compétences professionnelles d'un(e) enseignant(e)**.



- f) Les différents groupes de travail **classent** les objets d'apprentissage identifiés lors de l'activité de la section précédente, en fonction des domaines de compétences professionnelles en enseignement.



- g) En grand groupe, les équipes partagent leurs réponses afin de dégager un consensus sur les apprentissages que doivent réaliser les formateurs(trices) d'ENI pour qu'ils ou elles dispensent une formation professionnelle efficace et efficiente. Constate-t-on des spécificités propres aux femmes ?

3.4. Conclusion

Pour conclure l'activité, une **synthèse** est réalisée pour une validation ultérieure à la clarification conceptuelle. Les éléments de cette synthèse permettront de compléter le profil de sortie des formateurs(trices) d'ENI. On ne manquera pas d'attirer l'attention au besoin sur les spécificités féminines.



Notes

4. Clarifications conceptuelles : Caractéristiques d'un profil de sortie

4.1. Introduction



« Profil de formation professionnelle. Somme des unités modulaires essentielles pour accomplir toutes les tâches d'une fonction-type avec compétences professionnelles » Legendre (1993: 1030)³.

Les finalités de la formation des formateurs(trices) au Bénin sont cohérentes avec les buts généraux de la formation initiale eu égard aux diverses orientations contenues dans les différents programmes d'études, dans les documents tels que le *Guide du normalien et de la normalienne* (MEMP, 2007) ou le document *Outils de suivi-évaluation de l'Enseignant(e), du Directeur/de la Directrice d'école et du/de la Responsable d'Unité pédagogique. Plan de mise en œuvre* (MEMP, 2006).

Le contenu de la formation et les stratégies des différents modules en lien avec l'OSEP-Bénin sont définis en tenant compte de telles orientations (voir 1^{er} module). Dans ses différentes articulations, le profil de sortie des formateurs(trices) d'écoles normales d'instituteurs(trices) est adapté au *Curriculum de formation initiale dans les écoles de formation d'instituteurs* (MEMP, 2008) qui promeut une logique de construction de connaissances et de développement de compétences à travers des situations d'enseignement et d'apprentissage.

Dans les sections qui suivent, les caractéristiques et les composantes du profil sont présentées sur base de quelques travaux des chercheurs de la *Chaire UNESCO de développement curriculaire* (CUDC) de l'UQAM. Ces travaux se sont basés sur le « plan des compétences en enseignement » et sur une recension des écrits comprenant des modèles de Référentiel de compétences professionnelles nord-américaines et européennes. Le plan de compétences est élaboré par la Banque Mondiale (2005, p.262-266).

Note

S

³ Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin/Paris: ESKA.

4.2. Structure et organisation du profil de sortie des instructeurs des écoles normales

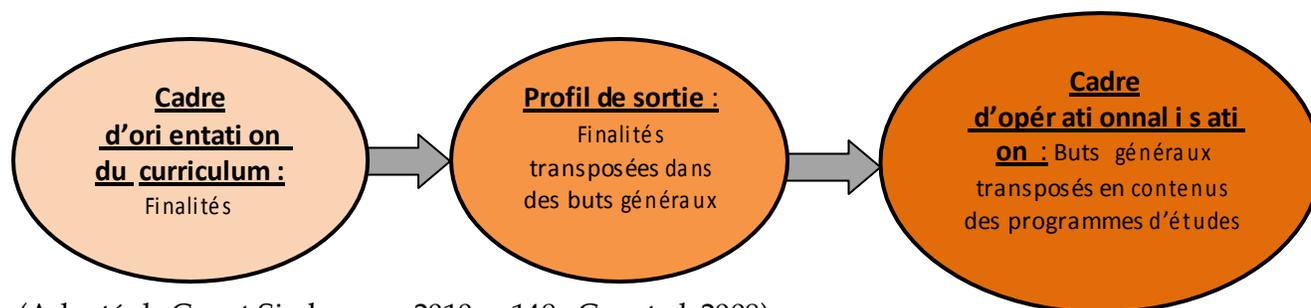
Le profil de sortie respecte les orientations et les prescriptions du curriculum Béninois. Il comprend, entre autres, les fondements qu'on trouve dans différents programmes d'études et dans les autres documents utilisés par les formateurs(trices) d'ENI, la conception de l'enseignement et de l'apprentissage et les autres orientations concernant le curriculum de l'école Béninoise. Le profil de sortie met en exergue les exigences d'une formation assurant le premier niveau d'un ensemble de compétences particulières à la profession enseignante. Ces compétences doivent être développées sur le plan pédagogique (principes de base de l'acte d'enseigner), de la formation disciplinaire (enseignement des matières relevant des six domaines de formation que sont le français, les mathématiques, l'éducation sociale, l'éducation physique, etc.), sur le plan didactique et surtout sur le plan pratique à travers les stages effectués en milieu scolaire.

Le PS s'édifie à partir d'un cadre conceptuel traduisant les choix actuels du Ministère de l'Éducation. C'est pourquoi cet outil s'appuie sur différents fondements d'ordre politique, éthique, socioculturel, économique, didactique, psychologique et pédagogique. Sur le plan pédagogique, le nouveau curriculum de formation fustige un modèle transmissif de connaissances qui a longtemps prévalu au sein de l'école Béninoise. Ce modèle qui consacre une pédagogie de l'imitation, de la mémorisation ou le « par cœur » n'a pas eu beaucoup de succès (MEMP, 2007). Un modèle transmissif du savoir compartimenté, par discipline et parfois par domaine disciplinaire, ne permet pas la construction de connaissances et le développement de compétences chez l'apprenant (e). Le nouveau curriculum focalise l'intérêt sur l'apprenant (e) en action et promeut une dynamique interactive dans des situations de formation et d'enseignement qui font référence à des contextes ou à des environnements précis. Le présent profil de sortie de la formation des formateurs(trices) d'ENI est en phase avec ce profil de l'apprenant (e) qui prévoit qu'il ou elle soit autonome, créatif (ve), dynamique et compétent (e).

Le profil de sortie de la formation des instructeurs tient compte des recherches actuelles en développement curriculaire et repose sur les principes de l'OSEP-Bénin. Ces principes sont fondés sur de nouvelles approches pédagogiques qui mettent l'accent sur la participation active de l'apprenant dans ses apprentissages (voir 6^e module). Comme ces derniers doivent être présentés en contexte pour qu'ils soient signifiants, la pédagogie des situations (voir 5^e module) constitue la trame du nouveau profil de sortie.

Le profil de sortie est donc un référentiel important qui permet d'avoir une vue d'ensemble des finalités et des buts généraux de la formation des instructeurs d'ENI. Dans un document récent, les chercheurs de la CUDC soutiennent qu'en fonction des orientations et des finalités qui y sont précisées et qui servent de cadre d'orientation du curriculum (le COC: *Cadre d'Orientation du Curriculum*), le profil de sortie est bien un outil qui précise les finalités et les buts généraux que tout participant à la formation doit pouvoir atteindre afin d'être certifié. Il présente des éléments permettant d'élaborer une *évaluation certificative* des enseignant(e)s au terme de leur formation. Pour Cyr et al. (2008) et Cyr et Simbagoye (2010), le profil de sortie est en quelque sorte un intermédiaire entre le cadre d'orientation d'un curriculum et son cadre d'opérationnalisation à travers les programmes d'études.

Schéma 1 : Cadre d'arrimage entre le cadre d'orientation d'un curriculum, le profil de sortie et le cadre d'opérationnalisation



(Adapté de Cyr et Simbagoye, 2010, p.148 ; Cyr et al, 2008)

Pour les chercheurs de la CUDC, un PS adapté à une approche de formation par *situations* pour le développement de compétences et la construction de connaissances prépare mieux les enseignant(e)s à traiter des situations avec un certain *degré d'efficacité* (Cyr et Simbagoye, 2010 ; Cyr et al., 2008).

📅 **Note**

S

4.3. Compétences et visées de la formation en enseignement

Depuis quelques années, l'élaboration des programmes de formation s'inspire du « plan des compétences en enseignement » de la Banque Mondiale⁴. Ce plan qui sert de guide à l'élaboration de programme de formation des enseignant(e)s définit douze compétences regroupées en trois catégories représentant trois domaines de l'activité enseignante. Ces catégories de compétences relèvent de trois domaines: le domaine professionnel, le domaine scolaire et celui de l'enseignement.

Les situations traitées par les enseignant(e)s en contexte scolaire peuvent être regroupées en *familles de situations*. Qu'il s'agisse de la formation initiale ou de la formation continue, les *traitements efficaces* des situations relevant de chacune des familles constituent des *finalités* des formations. Quant aux *buts généraux* des formations, ils sont déclinés au départ des familles de situations retenues pour le profil de sortie. Pour Cyr et al. (2008), un croisement des familles de situations et des buts généraux permet de présenter un profil de sortie de la formation des enseignant(e)s. Ce profil de sortie s'articule autour des buts généraux respectant une approche par les situations.

Au départ de ces buts généraux, des programmes, des contenus, des modules et des stratégies de formation peuvent à leur tour être définis. Comme l'indique le tableau ci-après, les familles de situations et les buts généraux sont répartis entre les trois domaines d'activité de l'enseignant(e): le domaine *professionnel*, le domaine de *l'enseignement* et le domaine relatif à *l'école et ses partenaires*.

Tableau 1 : Corres pondance entre domai nes d' act i vit és et si t uati ons

Domaines d'activités de l'enseignant(e)	Identification des situations en fonction du domaine d'activités de l'enseignant(e)
Famille de situations du domaine professionnel	Situations pour lesquelles une compréhension critique des savoirs et de différentes cultures, dont la culture Béninoise, est sollicitée de la part de l'enseignant(e)
	Situations au sein desquelles l'enseignant(e) démontre un exercice responsable et éthique de ses fonctions
	Situations qui responsabilisent l'enseignant(e) dans son développement professionnel
Famille de situations du domaine de l'enseignement	Situations de conception de situations d'apprentissage pertinentes et cohérentes par rapport au programme d'études
	Situations de mise en œuvre de situations d'apprentissage pour/avec un groupe d'élèves
	Situations de construction d'évaluations des apprentissages réalisés
	Situations de communication dans l'exercice de sa profession
Famille de situations du domaine relatif à l'école et à ses partenaires	Situations qui nécessitent la coopération avec tous les partenaires de l'éducation impliqués dans l'atteinte des finalités et des projets de l'école
	Situations qui nécessitent la coopération avec les autres enseignant(e)s

⁴ Banque Mondiale (2005). *Élargir les possibilités et développer les compétences des jeunes. Un nouveau programme pour*

l'enseignement secondaire. Washington : Banque Internationale pour la reconstruction et le développement/ Banque Mondiale.

Selon le document « Curriculum de formation initiale dans les écoles de formation d'instituteurs » (Ministère de l'enseignement maternel et primaire-MEMP, 2008, p.4), les compétences professionnelles pour enseigner se résument au fait que l'enseignant(e) :

Dispose d'un certain nombre de *connaissances de base*

Puisse poser des *gestes professionnels*

Puisse vivre de façon adaptée dans le milieu social de la *communauté scolaire*

Quant au *Guide du normalien et de la normalienne* (MEMP, 2007, p.42), il distingue deux catégories de qualités que doit avoir l'enseignant/enseignante : les qualités humaines et les qualités pédagogiques.

La préparation à la vie professionnelle de l'enseignant(e) comporte des dimensions telles que :

La formation générale

Le développement des habiletés relationnelles

La formation disciplinaire (connaissance des matières enseignées ou maîtrise des contenus à enseigner)

La formation aux principes didactiques et pédagogiques

La gestion de classe et du temps d'enseignement et d'apprentissage

Le développement de la pensée critique et réflexive comme outil de réflexion sur sa pratique

La formalisation des savoirs issus de la pratique par l'enseignant(e) comme moyen d'apprentissage de sa propre expérience

La capacité de créativité et le fonctionnement autonome de l'enseignant(e)

Toutes ces dimensions peuvent être réparties dans les trois catégories de domaines d'activité de l'enseignant(e) précédemment décrits. Une formation professionnelle adaptée au contexte Béninois et aux valeurs culturelles Béninoises (MEMP, 2007, p.42 et suivantes) doit placer le formateur d'enseignant(e)s dans des situations qui misent sur des activités de formation professionnelle relevant de ces trois catégories de domaines.

Le manuel du formateur d'ENI focalise son attention sur le développement des compétences relevant des trois domaines ainsi présentés. Il les prépare à amener les futurs enseignant(e)s à réaliser des apprentissages signifiants. Les formateurs utilisant le profil de sortie de la formation des ENI doivent fonder leurs interventions sur des situations ayant du sens pour les futurs enseignant(e)s (situations de vie, témoignages ou expériences vécues).

4.4. Pour en savoir davantage

Lecture du texte remis au cours de la formation :

Cyr, S., Defise, R., Ettayebi, M., Jonnaert, Ph., Schaeffer - Campbell, D., Simbagoye, A. (2008). *Profil de sortie pour la formation des enseignant(e)s. Document de travail à destination des séminaires scientifiques de l'ORÉ*. Montréal: Observatoire des réformes en éducation-Université du Québec à Montréal, PB21.



5. Troisième activité : Vue d'ensemble des apprentissages à réaliser

5.1. Objectifs de l'activité

Cette activité vise deux objectifs :

- Préparer les apprenants à avoir une vue d'ensemble des apprentissages qu'ils doivent réaliser au terme de leur formation
- Amener les apprenants à s'approprier la formule pédagogique appelée « jigsaw »⁵

5.2. Propos sur le profil de sortie de formateur d'enseignant (e) s

Axée sur l'apprentissage coopératif, cette activité comporte huit étapes et elle permet aux apprenants de mobiliser une série de savoirs et de ressources afin de réfléchir et d'échanger sur leur propre profil de sortie.

Relisez attentivement la section qui vous a été assignée et complétez le tableau ci-après en tenant compte des observations ou des commentaires de vos pairs.

⁵ Ce type de formule pédagogique est décrit dans : Defise, R. (2008). Construire et développer sa gestion de classe.

Dunham : Beauchemin International.

Tableau 2 : Domaines d'activités et compétences visées en formation

5.3. Consignes

Cette activité se fait en équipe de quatre à cinq apprenants. Les domaines de compétence de l'enseignant ou de l'enseignante évoqués dans la suite sont définis d'après le document *Guide du normalien et de la normalienne* (MEMP, 2007, p.34-36).

Démarche à suivre :

- Le formateur forme les équipes de travail et partage avec les apprenants la définition de la formule pédagogique choisie (le *jigsaw*) pour rendre le profil de sortie compréhensible.

Le *jigsaw* est une formule pédagogique axée sur l'apprentissage coopératif et sur le travail participatif des apprenants.

- Le formateur explique comment fonctionnent les équipes (groupe famille [GF] et groupe experts [GE]) travaillant avec la formule du *jigsaw*. Il remet ensuite une fiche de travail, élaboré selon un domaine de compétence, à chaque groupe famille (Fiche1: *Administration* ; Fiche 2: *Pédagogie* ; Fiche 3 : *Matériel* ; Fiche 4: *Hygiène et santé*). Chacun des membres A, P,

M et H d'un groupe famille assume le rôle d'expert auprès des partenaires du GE auquel il appartient.

Étape 1. Les apprenants réunis par groupe famille, les groupes de départ (voir schéma 2), lisent attentivement les critères et les indicateurs de performance associés au domaine de compétence visé (A, P, M ou H) puis ils échangent leurs idées afin d'arriver à une compréhension mutuelle des éléments-clés véhiculés par la fiche traitée dans leur groupe.

Schéma 2 : Première étape, travail par groupes famille pour une compréhension mutuelle

Fiche 1: administration « initiale »	GF1	A1	P1	M1	H1
Fiche 2: pédagogie « initiale »	GF2	A2	P2	M2	H2
Fiche 3: matériel « initiale »	GF3	A3	P3	M3	H3
Fiche 4: hygiène et santé « initiale »	GF4	A4	P4	M4	H4

Étape 2. En groupes experts (les mêmes numéros de groupe 1, 2, 3, 4) c'est-à-dire, chaque représentant des équipes A, P, M et H partagent le travail élaboré en groupe famille (GF) avec les autres experts qui, à leur tour, apportent leur contribution en posant des questions ou en formulant des commentaires constructifs sur le contenu de chaque texte.

Schéma 3 : Deuxième étape, travail par groupes expert pour un partage et un enrichissement des acquis de la première étape

A1	P1	M1	H1
A2	P2	M2	H2
A3	P3	M3	H3
A4	P4	M4	H4
GE1	GE2	GE3	GE4
Fiche 1: administration « partagée et enrichie »	Fiche 2: pédagogie « partagée et enrichie »	Fiche 3: matériel « partagée et enrichie »	Fiche 4: hygiène et santé « partagée et enrichie »

Étape 3. De retour dans leur groupe de départ, en groupes famille, les experts font un compte-rendu des commentaires ou des suggestions reçus de leurs partenaires des différents groupes d'experts (GE). L'activité est alors complétée au sein de chaque groupe et les résultats sont synthétisés.

Schéma 4: Troisième étape, retour en travail par groupe famille pour un partage des résultats de l'étape 3 et compléments à apporter

Fiche 1: administration « partagée et complétée »	GF1	A1	P1	M1	H1
Fiche 2: pédagogie « partagée et complétée »	GF2	A2	P2	M2	H2
Fiche 3: matériel « partagée et complétée »	GF3	A3	P3	M3	H3
Fiche 4: hygiène et santé « partagée et complétée »	GF4	A4	P4	M4	H4

- c) En plénière, les rapporteurs de chaque famille présentent les aspects saillants de leur synthèse.
- d) Le formateur fait le point sur la technique du *jigsaw*. Il anime ensuite une discussion de mise en commun des observations.



5.4. Conclusion

L'activité permet d'établir le lien entre les domaines de formation et le traitement compétent des situations à partir des critères et les indicateurs de performance associés au domaine de compétence visé. Elle permet de mettre en contexte la formation des enseignant(e)s au Bénin. Ainsi, elle prépare l'activité sur le profil de sortie des formateurs d'ENI.

Note

S

6. Quatrième activité : Élaboration du PS des formateurs d'ENI

6.1. Objectifs de l'activité

- Analyser un PS validé
- Construire le PS pour la formation des formateurs d'ENI

6.2. Consignes

En équipe, les participants à la formation analysent un profil de sortie qui a été élaboré par des chercheurs de la CUDC sur la base des standards internationaux (voir section 6.4 de ce module). En petits groupes, ils adaptent ce profil de sortie à la situation de la formation des formateurs d'ENI au Bénin.

6.3. Présentation d'un profil de sortie

Le tableau du PS met en correspondance des familles de situations, distribuées entre les trois *domaines d'activités de l'enseignant(e)* déjà présentés, et les buts généraux des formations. Il est suggéré aux participants à la formation de formateurs d'enseignant(e)s d'analyser et d'adapter ce PS au contexte scolaire du Bénin en tenant compte des documents tels que les programmes d'études, le « Curriculum de formation initiale dans les écoles de formation d'instituteurs » (MEMP, 2008), le *Guide du normalien et de la normalienne* (MEMP, 2007).

Les *buts généraux* des formations sont déclinés au départ des familles de situations retenues pour le PS de la formation. Le PS sert de référence pour déterminer les visées de la formation des instructeurs des ENI. Il sert également à établir une liste des objets d'évaluation certificative. Les formations initiales ou continues préparent les enseignant(e)s à traiter des situations relevant de familles de situations qui sont des finalités des formations.



Note

S

6.4. Exemple de profil de sortie

Profil de sortie	
<i>(exprime les finalités des formations à travers les familles de situations réparties entre les trois domaines de l'activité de l'enseignant(e))</i>	
Domaines d'activités de l'enseignant(e): <i>(rassemblent en trois grandes catégories les champs d'intervention des enseignant(e)s ; pour chacun des trois domaines, les familles de situations qui en relèvent sont énumérées)</i>	Buts généraux des formations: <i>(orientent les formations qui permettront aux enseignant(e)s de traiter avec efficacité les familles de situations)</i>
1. Domaine professionnel	Les formations relevant du domaine professionnel devraient permettre aux enseignant(e)s et aux futurs enseignant(e)s de :
1.1. Situations pour lesquelles une compréhension critique des savoirs et de différentes cultures, dont la culture malagasy, est sollicitée de la part de l'enseignant(e)	1.1.1. Maîtriser l'orientation, l'organisation et les contenus disciplinaires des programmes d'études
	1.1.2. Renforcer leurs connaissances dans les différents domaines disciplinaire, didactique, pédagogique et psychologique (psychologie de l'enfant et de l'adolescent, psychologie de l'apprentissage)
	1.1.3. Établir des liens entre les différents domaines de connaissance
	1.1.4. Renforcer leurs compétences langagières dans les différentes langues d'enseignement.
	1.1.5. Établir des liens entre les éléments culturels présents dans les programmes d'études et le bagage culturel des élèves
	1.1.6. Revaloriser leurs propres origines, leurs pratiques culturelles et leurs rôles sociaux
	1.1.7. Adapter les contenus des programmes d'études aux réalités locales des élèves
	1.1.8. Maîtriser les technologies de l'information et de la communication
1.2. Situations au sein desquelles l'enseignant(e) démontre un exercice responsable et éthique de ses fonctions	1.2.1. Être conscient (e) des valeurs en jeu dans l'exercice de leurs fonctions
	1.2.2. Encourager un comportement démocratique en classe
	1.2.3. Respecter les aspects confidentiels de la profession
	1.2.4. Éviter toute forme de discrimination
	1.2.5. Utiliser de façon judicieuse le cadre de travail juridique et autorisé qui régit la profession à Madagascar
1.3. Situations qui responsabilisent l'enseignant(e) dans son développement professionnel	1.3.1. Actualiser leurs connaissances en utilisant les ressources disponibles
	1.3.2. Échanger des idées avec les collègues sur les savoirs, les approches pédagogiques et les perspectives didactiques

Profil de sortie	
<i>(exprime les finalités des formations à travers les familles de situations réparties entre les trois domaines de l'activité de l'enseignant(e))</i>	
1.3. Situations qui responsabilisent l'enseignant(e) dans son développement professionnel	1.3.3. Examiner sa propre pratique de l'enseignement et faire les réajustements nécessaires.
	1.3.4. Créer et développer des matériels didactiques originaux et pertinents par rapport aux situations et aux besoins locaux des élèves
	1.3.5. Développer un esprit de coopération entre les enseignant(e)s
2. Domaine de l'enseignement	<i>Les formations relevant du domaine de l'enseignement devraient permettre aux enseignant(e)s et aux futurs enseignant(e)s de :</i>
2.1. Situations de conception de situations cohérentes par rapport au programme d'études et appropriées aux élèves	2.1.1. Élaborer des situations qui ont du sens pour les élèves
	2.1.2. Préciser les conditions d'apprentissage et anticiper les difficultés des élèves
	2.1.3. Planifier le déroulement d'une situation
	2.1.4. Prendre en compte les différences personnelles et sociales des élèves
	2.1.5. Choisir et utiliser des approches didactiques variées, pertinentes et adaptées aux différentes réalités malagasy
	2.1.6. Choisir, adapter et utiliser du matériel didactique approprié
	2.1.7. Connaître le développement de l'enfant et de l'adolescent malagasy
2.2. Situations de mise en œuvre de situations pour/avec un groupe d'élèves	2.2.1. Gérer un groupe d'élèves
	2.2.2. Poser des choix didactiques et pédagogiques pertinents par rapport à la situation, au groupe d'élèves et aux différentes réalités malagasy
	2.2.3. Adapter le traitement de la situation à la diversité des élèves et à leur réalité locale
	2.2.4. Intégrer les TIC au traitement de la situation
2.3. Situations de construction d'évaluations des apprentissages réalisés	2.3.1. Élaborer des outils d'évaluation
	2.3.2. Intégrer le processus d'évaluation dans la mise en œuvre des situations
	2.3.3. Maîtriser les différentes approches de l'évaluation (formative, sommative, certificative)
2.4. Situations de communication dans l'exercice de la profession enseignant(e)	2.4.1. Utiliser un langage approprié pour communiquer
	2.4.2. Respecter les codes des langages utilisés
	2.4.3. Communiquer avec rigueur et précision
	2.4.4. Développer leurs compétences langagières dans des activités de communication

Profil de sortie

(exprime les finalités des formations à travers les familles de situations réparties entre les trois domaines de l'activité de l'enseignant(e))

3. Familles de situations du domaine relatif à l'école et à ses partenaires	<i>Les formations relevant du domaine relatif à l'école et à ses partenaires devraient permettre aux enseignant(e)s et aux futurs enseignant(e)s de :</i>
3.1. Situations qui nécessitent la coopération avec les autres enseignant(e)s	3.1.1. Savoir reconnaître les situations qui nécessitent une collaboration avec d'autres membres de la <i>communauté</i> éducative
	3.1.2. S'efforcer d'arriver à un consensus avec les membres du personnel enseignant
3.2. Situations qui nécessitent la coopération de tous les partenaires de l'éducation impliqués dans l'atteinte des finalités et des projets de l'école	3.2.1. Collaborer avec tous les partenaires de l'éducation dans la conception, la planification et la mise en œuvre des projets
	3.2.2. Favoriser la participation des parents à la vie de l'école
	3.2.3. Encourager les élèves à participer aux activités et aux projets de l'école

6.5. Un PS contextualisé

Au départ de l'analyse de cet exemple de profil de sortie, vous reconstruisez en équipe un profil de sortie contextualisé au Bénin. Le nouveau profil de sortie devrait intégrer les dimensions de l'OSEP Bénin.

7. Conclusion

Le travail d'élaboration d'un PS permet aux participants de construire leur propre plan de formation tout en respectant certains standards internationaux, comme les trois grands domaines d'activités de l'enseignant(e) proposés par la Banque Mondiale depuis plusieurs années.

Par ailleurs, au début de ce module, les participants à la formation prennent conscience de la nécessité de préciser les buts généraux des formations avant même de les entamer même si les formations envisagées sont organisées par situations. Le PS travaillé au cours de ce module place les situations au cœur de la problématique et c'est au départ de ces situations que des buts généraux sont générés. Travailler un tel type de PS avec de futurs formateurs d'enseignant(e)s leur permet de mesurer toute l'importance de la planification des différentes étapes de la formation.

Le PS traduit en termes de buts généraux les grandes orientations du curriculum afin de permettre aux rédacteurs des programmes de formation d'élaborer des programmes cohérents par rapport à ces orientations. En ce sens, le PS construit au cours de ce module doit nécessairement être cohérent avec les orientations générales du curriculum Béninois.

Les modules suivants veilleront à instrumenter les formateurs pour leur permettre de construire des formations pertinentes par rapport à ce PS et aux orientations du curriculum Béninois.

Note

S

8. Pour aller plus loin

Voir quelques references bibliographiques suggenies dans le Guide de l'utilisateur du manuel.



Annexe :

Les compétences pour la formation des enseignant(e)s en 3 domaines : Un standard international⁶

Domaine 1 : Les compétences du domaine professionnel

C1. Agir de façon critique en tant que professionnel (le), interpréter les objets du savoir ou de la culture dans l'exercice de ses fonctions

Déterminer les principaux thèmes et les axes (concepts, postulats et méthodes) de connaissance de la matière en vue de faciliter l'apprentissage efficace des élèves⁷

Se distancer de la matière enseignée de façon éclairée

Établir des liens entre le bagage culturel enraciné dans le programme d'études prescrit et celui des élèves

Faire en sorte que la classe soit un endroit ouvert aux différents points de vue

Porter un œil critique sur ses propres origines et pratiques culturelles et sur son rôle social

Établir des liens entre les différents domaines de connaissance de la matière

C2. Participer à un projet de perfectionnement professionnel individuel et collectif

Évaluer ses propres compétences et utiliser les ressources disponibles en vue de les perfectionner

Échanger des idées avec les collègues sur la pertinence des options pédagogiques et didactiques

Examiner sa propre pratique de l'enseignement et mettre les résultats en pratique

C3. Exercer ses fonctions conformément à l'éthique et de manière responsable

Être conscient(e) des valeurs en jeu dans l'exercice de ses fonctions

Encourager un comportement démocratique en classe ; offrir aux élèves l'attention et le soutien qu'ils méritent

Maintenir des attentes élevées ; être convaincu(e) de la capacité d'apprentissage des élèves, de la capacité et de la responsabilité des enseignant(e)s de les instruire avec succès

Par souci de transparence et de responsabilité, expliquer les décisions relatives à l'apprentissage et à l'éducation des élèves

Respecter les aspects confidentiels de la profession

Éviter toute forme de discrimination exercée par les élèves, les parents et les collègues

Utiliser de façon judicieuse le cadre de travail juridique et autorisé qui régit la profession

⁶ Banque Mondiale (2005). *Élargir les possibilités et développer les compétences des jeunes. Un nouveau programme pour l'enseignement secondaire*. Washington : Banque Internationale pour la reconstruction et le développement/ Banque Mondiale.

⁷ Cette composante de la compétence C1 nécessite la définition de formations dans toutes les matières pour lesquelles l'enseignant doit organiser des activités d'apprentissage.

Domaine 2 : Les compétences du domaine de l'enseignement

C4. Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage appropriées aux élèves visés et à la matière en vue de perfectionner les compétences ciblées par le programme d'études

Maitriser des façons de représenter et de formuler la matière, dans le but précis de la rendre compréhensible aux autres

Comprendre ce qui facilite ou complique l'apprentissage de certaines matières ainsi que les concepts et les idées préconçues que les élèves d'âges et d'antécédents différents entraînent avec eux dans l'apprentissage des sujets les plus fréquemment enseignés

Analyser les idées fausses des élèves en ce qui concerne la matière

Planifier le déroulement de l'enseignement et de l'évaluation en tenant compte de la logique du contenu et du processus d'apprentissage

Garder à l'esprit les différences sociales des élèves (sexe, origines ethnique, socioéconomique et culturelle), leurs besoins et leurs intérêts particuliers

Choisir des approches didactiques variées et pertinentes pour le perfectionnement des compétences faisant partie du programme d'études

Prévoir des situations d'apprentissage qui permettent d'intégrer les compétences à divers contextes

C5. Diriger des situations d'enseignement-apprentissage appropriées aux élèves visés et à la matière en vue de perfectionner les compétences ciblées par le programme d'études

Créer les conditions pour que les élèves participent aux situations, aux problèmes et aux projets importants en gardant à l'esprit leurs caractéristiques cognitives, affectives et sociales

Établir une orientation d'apprentissage en débutant les leçons et les activités à l'aide d'un ordonnateur supérieur ou d'une vue d'ensemble

Présenter la matière en réseaux de connaissances structurés autour d'idées convaincantes

Donner aux élèves l'accès aux ressources nécessaires à la mise en place des situations d'apprentissage proposées

Donner aux élèves la possibilité d'apprendre et consacrer la majorité du temps disponible aux activités du programme d'étude

Poser des questions en vue de faire participer les élèves à des discussions structurées autour d'idées percutantes

Guider les élèves dans la sélection, l'interprétation et la compréhension de l'information disponible

Définir l'apprentissage des élèves à l'aide de stratégies, de démarches, de questions et de rétroactions fréquentes et pertinentes en vue de faciliter l'intégration et le transfert de l'apprentissage

Donner la possibilité aux élèves de pratiquer et de mettre en œuvre ce qu'ils apprennent et de recevoir une rétroaction orientée sur l'amélioration

C6. Évaluer les progrès de l'élève en ce qui a trait à l'apprentissage de la matière et à la maîtrise des compétences requises

Dans une situation d'apprentissage, gérer l'information de manière à surmonter les problèmes et les difficultés des élèves ; à modifier et adapter l'enseignement en vue d'assurer le progrès des élèves

Domaine 2 : Les compétences du domaine de l'enseignement

Observer le progrès des élèves à l'aide de tests et d'évaluations du rendement et évaluer officieusement la participation des élèves aux travaux et aux leçons

Élaborer et employer des outils permettant d'évaluer le progrès et l'acquisition de compétences et d'habiletés

Transmettre aux parents et aux élèves, avec clarté et précision, les résultats obtenus et une rétroaction sur les progrès accomplis en ce qui a trait à l'apprentissage et l'acquisition des compétences

Collaborer avec les enseignant(e)s afin de déterminer le rythme et les étapes souhaitables du progrès dans le cycle de formation

C7. Planifier, organiser et superviser la manière de travailler du groupe ou de la classe de manière à faciliter l'apprentissage et la socialisation des élèves

Définir et mettre en œuvre un système de travail efficace pour les activités scolaires normales

Transmettre clairement aux élèves les exigences quant à un comportement social et un comportement en classe respectueux et s'assurer qu'ils l'adoptent

Encourager la participation des élèves – en groupe comme individuelle – lors de l'établissement des normes régissant le travail et la vie de groupe en classe

Adopter des stratégies visant à prévenir les comportements inappropriés et intervenir adéquatement s'il y a lieu

C8. Adapter l'enseignement à la diversité des élèves

Concevoir des activités d'apprentissage adaptées au potentiel et aux caractéristiques des élèves

Mettre sur pied des rythmes différents d'apprentissage selon les capacités des élèves

Organiser des groupes hétérogènes au sein desquels les élèves travaillent en collaboration

Contribuer à l'intégration sociale des élèves qui éprouvent des problèmes d'apprentissage ou de comportement

Rechercher l'information pertinente en ce qui a trait aux besoins des élèves

Participer à la préparation et à la mise en œuvre d'un plan de rendement adapté

C9. Intégrer les technologies de l'information et des communications (TIC) à la préparation et à l'élaboration des activités d'apprentissage et d'enseignement, à la gestion de la classe et au perfectionnement professionnel

Adopter une attitude critique et bien fondée envers les avantages et les limites des TIC en tant qu'instruments facilitant l'enseignement et créant un lien avec la société

Évaluer le potentiel pédagogique des TIC

Utiliser une variété d'outils multimédia pour communiquer ; se servir des TIC avec efficacité pour examiner, interpréter et communiquer l'information et pour résoudre des problèmes

Faire un usage efficace des TIC pour mettre sur pied des réseaux d'échange en relation avec la matière enseignée et l'exercice pédagogique connexe

Aider les élèves à utiliser les TIC lors de leurs activités d'apprentissage, évaluer cette utilisation et analyser de façon critique les données rassemblées grâce aux réseaux

Domaine 2 : Les compétences du domaine de l'enseignement

C10. Communiquer de façon claire et précise, aussi bien oralement que par écrit, dans les différents contextes liés à la profession d'enseignant(e)

Utiliser un langage approprié pour communiquer avec les élèves, les parents ou les collègues

Respecter les règles de la langue écrite dans les documents à l'intention des élèves, des parents et des collègues

Savoir prendre position, s'en tenir à son idée et diriger des discussions de façon cohérente, efficace, constructive et respectueuse

Poser des questions qui amènent les élèves à analyser la matière et à y réfléchir, à reconnaître les liens entre les idées clés et leurs conséquences, à examiner la matière de façon critique et à l'utiliser pour la résolution de problèmes, la prise de décisions et autres utilisations d'ordre supérieur

Communiquer les idées avec rigueur, en utilisant un vocabulaire et une syntaxe justes ; corriger les erreurs des élèves dans leurs travaux oraux et écrits ; chercher constamment à améliorer l'expression orale et écrite

Domaine 3 : Les compétences du domaine scolaire

C11. Coopérer avec le personnel de l'école, les parents et les différents intervenants sociaux en vue d'atteindre les objectifs de l'école en matière d'enseignement

Collaborer avec les autres membres du personnel de l'école lors de la détermination des objectifs et de la préparation et la mise en œuvre de projets de services éducatifs

Favoriser l'envoi d'informations pertinentes aux parents ainsi que leur participation

Favoriser la participation des élèves à l'organisation, aux projets et aux activités de l'école

C12. Collaborer avec les autres enseignant(e)s à des activités favorisant le perfectionnement et l'évaluation des compétences faisant partie du programme d'étude et ce, en tenant compte des besoins des élèves

Savoir reconnaître les situations qui nécessitent une collaboration avec d'autres membres de l'équipe pédagogique en ce qui concerne la conception et l'adaptation de situations d'enseignement et d'apprentissage et l'évaluation de l'apprentissage

S'efforcer d'arriver à un consensus avec les membres du personnel enseignant

Module 2

La vision de l'école Béninoise : Orientations et perspectives

« Plus d'une décennie après la tenue des États Généraux de l'Éducation et la mise en œuvre des réformes subséquentes, le système éducatif au Bénin se trouve encore aujourd'hui, de plus en plus au centre de nombreuses interrogations, ce qui, bien souvent, fait de l'École un foyer de contestations et de confrontations, parfois même de troubles violents mais aussi, un lieu où se forge, non pas sans difficulté il est vrai, le destin du pays et ceci, comme pour faire écho au dilemme posé par le Professeur Ki-Zerbo (2002) selon lequel il faut « éduquer ou périr ». Les efforts déployés à ce jour ont certes permis d'atteindre des espaces d'amélioration. Cependant, des insuffisances persistent...

C'est dans ce contexte qu'il semble impérieux, dans la perspective d'une gestion rationnelle et rigoureuse du secteur, d'asseoir une vision, dans un processus participatif, pour bâtir une école fondamentale qui prépare à la base les ressources dont l'économie nationale aura besoin. »⁸

Sommaire

1. Spécification
2. Première activité : *Ma conception de la vision*
3. Seconde activité : *Clarifications conceptuelles*
4. Troisième activité : *Vision, École et Communauté*
5. Pour aller plus loin : *Quelques références bibliographiques*

⁸ Ministère des Enseignements Primaire et Secondaire, Cabinet du Ministre. (2002 : 2) *Document de vision : les*

enseignements primaire et secondaire à l'horizon 2006. Porto-Novo : MEPS.

1. Spécification du module

1.1. Résumé

La moindre préoccupation d'une meilleure gestion du système éducatif passe par une planification qui exige en amont un diagnostic. Avec toutes les spécificités qu'exige une étude objective, sans occulter ni réussites, ni faiblesses ou échecs, on débouche sur une vision synthétique (historique ; structure administrative, financière et juridique ; programmes d'études ; rendements interne et externe ; forces ; faiblesses ; etc.).

Aujourd'hui au Bénin, ce diagnostic a été fait à maintes reprises au gré de divers programmes et projets. Les résultats sont connus à l'Étranger, au mieux aux niveaux centraux des Ministères en charge de l'éducation. Il n'en est pas de même quand on descend vers la base, vers l'école ou vers l'enseignant(e) dans sa classe.

Face à ce diagnostic, les Ministres concernés prennent des engagements qui impliquent tout le monde. Ils formulent une vision, posant de la sorte les bases pour lancer tout le système dans une approche de planification des diverses actions à mener pour résoudre les problèmes identifiés. À quoi ressemble la vision quand elle est élaborée ? Quelle démarche met-on en œuvre pour y arriver ? Quelle relation entretient-elle avec le diagnostic initial ? Enfin que peuvent en faire les responsables à divers niveaux du système ?

1.2. Public ciblé

Ce module a été conçu pour la formation de tous formateurs d'enseignant(e)s, particulièrement les formateurs des ENI. Il peut être exploité quelle que soit la formation d'enseignant(e)s, initiale comme continue.

Photo 4 : Leçon de mathématiques, CE1



1.3. Objectifs général et spécifique

Ce module a pour objectif d'amener l'utilisateur à appréhender le fondement et la place d'une vision dans un système éducatif, celui du Bénin précisément. À cet effet, il aide à dégager de façon consensuelle ce en quoi la connaissance de la vision peut aider à mieux gérer la parcelle du système éducatif dont on est responsable. Il voudrait aussi aider à voir comment relier tout ce qui est entrepris au niveau décentralisé, dans la communauté au sein d'une école par exemple, aux choix fondamentaux opérés au niveau central et traduits par la vision formulée.

1.4. Correspondance avec le profil de sortie

(Se référer au module relatif au *Profil de Sortie* des formations)

Ce module correspond à la famille de situations du domaine relatif à l'école et à ses partenaires de l'enseignement. Plus particulièrement, il vise la coopération avec tous les partenaires de l'éducation impliqués ici dans des démarches cohérentes (planification et formulation de vision) et l'utilisation d'outils pour atteindre des finalités et des projets de l'école.

Selon le document « Curriculum de formation initiale dans les écoles de formation d'instituteurs » (Ministère des Enseignements Maternel et Primaire MEMP, 2008, p. 4), ce module-ci s'inscrit aussi dans la nécessité pour l'enseignant(e) (le formateur d'ENI) de disposer d'un certain *nombre de connaissances de base* qui lui faciliterait son vécu professionnel.

1.5. Questions transversales

Dans le module 1, l'animateur(trice) (de l'atelier, du groupe ou de l'équipe) pourrait accorder la priorité à la création de communauté d'apprentissage sans pour autant laisser de côté les dimensions morale et éthique ainsi que la question genre.

Rappelons qu'au sein des groupes, on retrouve 3 catégories de personnes, homme ou femme. Il s'agit de conseillers/conseillères pédagogiques, d'inspecteurs/inspectrices et d'enseignant(e)s du Secondaire. Il est donc nécessaire d'œuvrer pour que très rapidement ces différences s'estompent et que les femmes soient encouragées à prendre la parole. Une atmosphère d'écoute envers les propos de tout apprenant et une attitude de respect envers les productions de chacun doivent être recherchées à tout moment.

Au sein de chaque regroupement, l'animateur/animatrice insiste sur les tours de prise de parole et veille sur la nécessité d'accorder à chaque membre du groupe les mêmes durées de temps de parole. Après avoir fait le point, il/elle doit faire avancer les discussions vers des conclusions constructives en évitant les pertes de temps.

2. Première activité : Ma conception de la vision



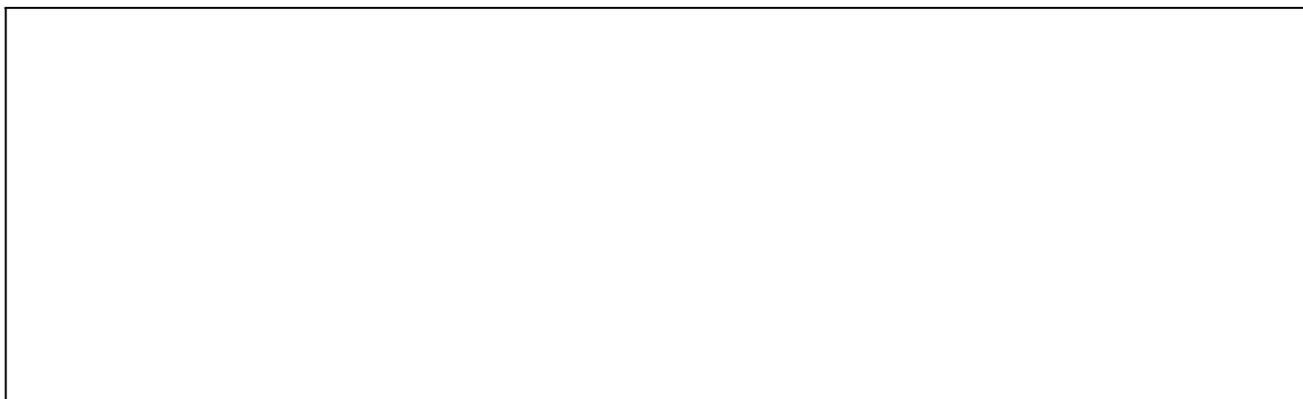
L'objectif de cette première activité est de *faire émerger les conceptions* que les participant(e)s ont de *la vision*. Par cette activité, leurs connaissances préalables vont être *mises en relation* avec les

principales notions qui interviennent dans la planification visionnaire, dans la gestion stratégique, dans l'élaboration de plan d'action, etc.

2.2. Les conceptions

Consignes

L'activité se fait en complétant chaque fois les trois cadres ci-après :



2.3. Situation à analyser

Vision élaborée en 2002 pour le développement des enseignements primaire et secondaire à l'horizon 2006.

Schéma 5 : Vision pour le développement des enseignements primaire et secondaire à l'horizon 2006

Un système éducatif performant et compétitif, capable d'inculquer le sens de la citoyenneté et des valeurs morales



- Système de qualité, accessible à tous les enfants béninois de 6 à 15 ans avec un intérêt particulier pour les filles et les communautés minoritaires
- Système qui offre de meilleures conditions de travail à l'élève
- Système moderne accordant une place de choix aux Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication
- Système sans cesse compétitif et orienté vers la préparation d'une élite beaucoup plus apte aux innovations scientifiques et technologiques
- Système doté de moyens humains adéquats, disponibles et motivés
- Système qui valorise au mieux la fonction enseignante
- Système viable financièrement et doté de moyens matériels adéquats et en nombre suffisant
- Système doté d'un appareil institutionnel moderne et de mécanismes de gestion décentralisée et efficace
- Système qui inculque à l'apprenant le sens de la citoyenneté et des valeurs morales
- Système qui favorise le développement des initiatives privées

ACCES ET EQUITE

- Accroître le TBS de 88,49 % à 94 %
- Accroître le TBS pour les filles de 72,33 % à 89,58 %
- Augmenter l'indice de parité F/G de 0,68 à 0,80
- Augmenter le taux de couverture en salles de classe de 64 % à 80 %
- Augmenter le taux de couverture en places assises de 66,13 % à 80 %

PERFORMANCE ET COMPÉTITIVITÉ

- Augmenter le taux de rétention de 45 % à 75 %
- Réduire le taux de redoublement de 25 % à 10 %
- Porter le ratio livre/élève à 1
- Porter le ratio d'encadrement à 1 enseignant pour une classe
- *Porter le taux de réussite aux examens à plus de 70 %

INFORMATISATION DU SECTEUR

- 80 % des écoliers et élèves ont accès à l'outil informatique
- 100 % des structures du MEPS sont dotés d'équipements informatiques
- 100 % des activités de gestion sont informatisées

FORMATION ET MOTIVATION DES CADRES

- 100 % des enseignants en poste ont reçu une formation initiale
- 100 % des enseignants en poste participent à une séance de perfectionnement par an
- Adoption d'un régime de motivation valorisant les fonctions à tous les niveaux

2.4. Consignes

Individuellement ou en dyades

Les participant(e)s à la formation sont invité (e)s à *lire* et à *analyser* le schéma 2. Chacun (e) devra ensuite, individuellement, identifier et écrire en quelques lignes *les aspects* qui sont mis en relation entre les contenus de l'énoncé de la vision et les caractéristiques du système éducatif tel que présenté.



En équipe

1. Il est demandé aux participant(e)s à la formation de *confronter* leurs opinions en équipes de 5 à 6 personnes. Ces équipes doivent être organisées et les tâches réparties clairement: un animateur/animatrice, un secrétaire et un rapporteur. Après les échanges, il est demandé de formuler un *avis* que partage l'ensemble des membres de l'équipe à propos des principales relations entre une vision et les caractéristiques du système éducatif tel que présenté.



2. Les membres discutent leurs points de vue qui sont organisés en un tableau comparatif et formulent une définition de la notion de «vision» en se basant sur les questions suivantes :
 - (1) la vision est-elle une perception du système éducatif à travers ses caractéristiques ?
 - (2) est-elle une représentation en esprit de ce qu'on voudrait qu'il soit à partir de ce qui est constaté ?

Les membres de chacune des équipes se réunissent et formulent par écrit leurs propositions.



En plénière

En plénière, le formateur rassemble l'ensemble des propositions.

Le formateur organise une confrontation des points de vue entre les équipes. Chaque rapporteur présente les aspects analysés au sein de son équipe. Le formateur organise ces rapports d'équipes en **un grand tableau comparatif**.

Après cette mise en commun, le formateur anime une discussion et oriente les débats vers la recherche d'une formulation d'une *première définition collective et provisoire de la vision* dans un système éducatif.



3. Seconde activité : Quelques concepts en relation avec la vision

Amélioration des résultats de la première activité

3.1. Objectif de l'activité

Le texte ci-dessous présente la problématique de la vision dans un programme gouvernemental ainsi que la démarche à mettre en œuvre pour la formuler. L'objectif de l'activité est de se servir de la démarche et des informations apportées pour :

Améliorer la définition commune élaborée à la première activité

Élaborer une démarche susceptible d'être mise en œuvre pour la formulation d'une vision dans le contexte du système éducatif

Photo 5 : Maître formateur gère un group des éducateurs



3.2. Points de vue sur la vision d'un système éducatif

EXTRAIT de « processus d'élaboration de la vision, des missions, des plans d'action et des programmes de gouvernement¹ »

Notons bien que le présent extrait voudrait emprunter au texte initial des éléments exploitables dans un processus d'élaboration de la vision, des missions, des plans d'action et des programmes de Ministère dans le secteur éducatif.

Dans le cadre de cet exposé qui n'est pas destiné à des spécialistes de la planification, il convient dès le départ de tenter quelques définitions qui nous permettront de nous mettre sur les mêmes longueurs d'onde. Il en sera ainsi des concepts ci-après: vision, stratégies, tendances lourdes, faits porteurs, forces, faiblesses, opportunités, menaces, objectifs, résultats attendus, incertitudes critiques, plan d'action...

Définition de quelques concepts

Vision : La vision est une expression qualitative d'un ensemble de buts à atteindre à un horizon lointain déterminé. C'est une projection de l'image finale souhaitée à cet horizon. Elle est construite à partir des aspirations des populations identifiées dans un processus participatif.

Stratégies : Piliers de la réalisation d'une vision, ce sont des réponses envisageables que dégage le diagnostic interne (forces et faiblesses) et externes (opportunités et menaces) et qui sont capables d'infléchir l'évolution du système (système compris comme un ensemble d'éléments organisés en interaction dynamique). Ces réponses envisageables sont les orientations stratégiques de développement à l'horizon X, utilisant les forces pour tirer avantages des opportunités offertes... et pour surmonter les faiblesses du système ; elles visent du fait de leur flexibilité à empêcher ou prévenir des crises qui tendent à être des prolongements catastrophiques d'évènements non anticipés.

Tendances lourdes : Les tendances lourdes sont des mouvements affectant, sur une longue période, un phénomène dont l'infléchissement est très lent dans la période étudiée. Les tendances lourdes comportent souvent des éléments d'inertie tout comme des éléments positifs mais qui peuvent parfois

faire l'objet d'inflexion. Il en est par exemple ainsi, dans le cadre de l'analyse des problèmes de développement, des phénomènes tels que :

...

La croissance démographique

La bureaucratie administrative

L'insuffisance des soutiens aux innovations et aux créations technologiques locales

L'analphabétisme

Etc.

Faits porteurs : Les faits porteurs encore appelés germes de changement, sont des événements ou des faits dont l'impact virtuel ou potentiel est supposé important. Ils sont souvent liés à l'émergence de nouvelles forces... et d'une nouvelle conjoncture.

Ce sont des événements tels que :

L'avènement de la démocratie

L'avènement de nouvelles technologies de l'information et de la communication

La décentralisation

L'émergence de la société civile

Etc.

Incertitudes critiques : Ce sont des phénomènes structurants, considérés comme décisifs pour l'avenir d'un système et qui sont susceptibles de prendre plusieurs directions possibles qu'on ne peut ni contrôler, ni influencer, et sur lesquelles en somme, on a peu ou pas de maîtrise. Une incertitude critique peut porter aussi bien sur un facteur moteur et sensible (fait porteur d'avenir) que sur une stratégie négative d'un acteur. On peut citer par exemple :

La capacité d'un pays à juguler les crises sociales

La capacité à prévenir et à gérer les catastrophes

Etc.

Forces : Ce sont les atouts internes à un système et sur lesquels on peut s'appuyer comme leviers pour bâtir des stratégies. On peut citer par exemple :

Le dynamisme des secteurs privés formel et informel

La stabilité politique

La diversité culturelle

La décentralisation

Etc.

Faiblesses : Ce sont les limites internes au système et qui peuvent entraver la réalisation des objectifs que l'on s'est fixé. Exemples :

La faiblesse de la productivité agricole et industrielle

La faiblesse du niveau de développement des infrastructures et équipements de transport

Les rivalités ethno-régionalistes

La mauvaise compréhension de la démocratie

L'inadéquation entre école et milieu

Etc.

Opportunités : Elles sont constituées des possibilités qu'offre l'environnement extérieur au système étudié. Exemple :

Renforcement de la coopération décentralisée

Disponibilités de nouvelles technologies

Promotion de la recherche scientifique

Etc.

Menaces : Ce sont des contraintes externes au système et qui peuvent entraver la réalisation des objectifs que l'on s'est fixé. Exemples :

- Réduction de la couche d'ozone
- Instabilité politique des pays voisins
- Maladies pandémiques (VIH/SIDA)
- Etc.

Objectifs : C'est la projection d'une situation désirée au bout d'une période plus ou moins longue mais qui ne peut être réalisée que sur la base d'une série d'actions coordonnées. L'objectif peut être global ou stratégique. Dans ce cas, il fait appel à des résultats déterminés qui lui confèrent un sens concret, réalisable et mesurable.

Résultats attendus : C'est l'expression concrète des éléments de la situation désirée à l'issue des actions menées pour réaliser un objectif. Le résultat attendu est vérifiable, mesurable et/ou appréciable.

Missions : C'est l'expression des objectifs stratégiques assignés à chaque acteur d'un système. Les missions varient en fonction des orientations stratégiques adoptées par chaque gouvernement.

Plan d'action : C'est l'instrument d'organisation, de mise en œuvre et d'évaluation des actions retenues pour la réalisation d'une mission, d'un programme de développement et ce, dans un horizon temporel déterminé. Il décrit les objectifs visés, les résultats attendus, les indicateurs objectivement vérifiables, les actions retenues, les délais et la chronologie de leurs réalisations, les responsables ainsi que les moyens à mettre en œuvre. La qualité d'un plan d'action est fonction non seulement de la pertinence des actions à mettre en œuvre en vue de l'atteinte des objectifs, mais surtout de la bonne conception et de la répartition des ressources mobilisables. Un bon plan d'action doit être réalisé à plus ou moins 15 % des cibles visées. Un plan d'action peut être à court, moyen ou long terme.

Élaboration de la vision.

Ces définitions données, il convient maintenant de s'interroger sur le pourquoi et le comment de l'élaboration d'une vision.

La démarche méthodologique inspirée des Études Nationales de Perspective à Long Terme conduisant à l'élaboration de la vision ... s'effectue en général en cinq étapes différentes, à savoir :

- L'identification de la problématique
- La construction de la base de l'étude ou le diagnostic stratégique
- La construction des scénarios et de la vision du futur
- La formulation des stratégies de développement
- L'opérationnalisation des stratégies

Identification de la problématique : Cette phase a pour objectif fondamental de mettre en lumière les aspirations des populations, toutes catégories confondues.

Les aspirations sont collectées sur la base des méthodes propres à la recherche en sciences humaines et sociales (recherche documentaire, enquête de terrain).

Diagnostic stratégique : Cette phase correspond à l'identification des variables et des facteurs déterminants, à l'analyse des mécanismes, des dynamismes en cours dans la société, du rôle des acteurs et des enjeux. Ces différentes données sont mises en relief à travers une étude rétrospective des principaux thèmes identifiés à la suite de l'analyse des aspirations.

Après avoir soigneusement étudié l'évolution historique des facteurs critiques des tendances majeures, les intérêts et stratégies des acteurs, les atouts (potentialités et opportunités) et contraintes (faiblesses, menaces) liés aux conditions de vie des populations, des questions clés de développement national sont dégagées. Ces études qui couvrent généralement tous les paliers de réalité sociale tels que définis plus haut, sont menées de manière à assurer une base solide pour la formulation des stratégies dont les prémisses immédiates sont jetées à la phase des scénarios.

Construction de scénarios : Un scénario est une image du futur, associée à un enchaînement logique d'évènements et de mécanismes conduisant de la situation actuelle à cette image rêvée. Deux opérations déterminent le scénario: le choix des jeux d'hypothèses qui serviront à construire le scénario et la construction proprement dite des scénarios.

En fait, pour chaque question stratégique, deux ou trois hypothèses sur l'évolution dans le futur sont examinées, par rapport aux faits porteurs d'avenir, aux tendances lourdes et aux invariants. Les scénarios sont donc une combinaison des hypothèses les plus plausibles sur l'évolution probable des questions clés, déterminantes pour le futur. Car il existe plusieurs futurs possibles et non un seul futur, pour un pays. C'est pourquoi le pays concerné peut explorer différents scénarios possibles de son futur, décider de sa vision du futur et œuvrer à la réalisation de cette vision historique du futur fondée sur les aspirations collectives des populations et du scénario de base. C'est autour de cette vision que les stratégies sont formulées.

Formulation des stratégies : Comme indiqué plus haut dans les définitions, les stratégies constituent un ensemble de moyens susceptible de conduire à la réalisation de la vision du futur. Elles sont basées sur l'analyse de la situation du pays et l'identification des questions stratégiques à résoudre pour réaliser la vision désirée. Il convient de souligner que les stratégies sélectionnées doivent être réalistes. Elles devraient prendre en compte ce qui est souhaité, ce qui est faisable et ce qui constitue des objectifs à long terme.

Opérationnalisation des stratégies : C'est la phase de la traduction des stratégies générales en stratégies et/ou actions opérationnelles. C'est ici que l'on élabore des plans d'actions concrètes et leur mise en œuvre à l'aide de programmes à court et moyen termes. L'exigence de la participation est aussi importante à cette étape où est requise la consultation des différents partenaires sociaux. Les questions stratégiques et les stratégies retenues doivent faire l'objet d'une intense publicité afin de leur garantir l'acceptation et le soutien le plus large possible.

En somme, il faut dire qu'il ne peut y avoir de vent favorable à celui qui ne sait où il va. Et pour déterminer le futur souhaité pour un pays, il est nécessaire de disposer d'une vision partagée de l'ensemble des couches socioprofessionnelles concernées. Cette vision se construit de manière participative à travers la détermination de la problématique de développement de la société cible. A partir de cette problématique, une analyse diagnostique est menée, afin d'identifier les variables et facteurs déterminants qui devront permettre d'élaborer des scénarios et stratégies appropriés et réalisables. L'opérationnalisation de ces stratégies se réalise à travers les plans et programmes concrets.

3.3. Consignes

Individuellement

Chaque participant(e) à la formation est invité(e) à lire le texte. Il prend le soin de noter les informations susceptibles de lui servir.

En équipe et en plénière

Le formateur organise une discussion en plénière pour donner au besoin des explications sur des aspects qui le nécessitent.

Puis on passe en équipe, constituée comme dans l'activité précédente, pour faire des propositions d'amélioration de la définition commune déjà élaborée puis pour retenir une démarche susceptible d'être mise en œuvre pour la formulation d'une vision dans le contexte du système éducatif.

Pour finir, on retourne en plénière pour confronter les différents avis, en n'oubliant pas la toute première définition qui a été formulée et créer le consensus à retenir pour la formulation de vision dans le système éducatif.



Note

S

4. Troisième activité : Vision, École et Communauté

« En termes d'organisation enfin, si le diagnostic est à peu près unanime - le système purement centralisé a fait son temps, le pilotage doit associer étroitement les acteurs locaux -, la question de l'ampleur des réformes reste posée. Les voies du progrès sont cependant connues: (i) décentralisation des compétences matérielles au profit des collectivités territoriales, plus aptes que l'État à les accomplir efficacement ; (ii) déconcentration auprès des responsables locaux des tâches de gestion, le ministre de l'Éducation nationale se réservant les grands objectifs, les réglementations générales (programmes, examens, statuts), l'allocation globale des moyens et l'évaluation des résultats ; (iii) autonomie des établissements, avec des marges de liberté propres à adapter les activités pédagogiques et éducatives aux besoins du public de l'établissement et à l'environnement pour, en somme, rendre ainsi un meilleur service public. »⁹.

4.1. Objectifs de l'activité

Dans sa conférence de presse, Houéto C., Ministre des Enseignements Maternel et Primaire, a posé la question cruciale de savoir à qui appartient l'école Béninoise¹⁰. Pour elle, entre le Ministère et la Communauté, l'école n'appartient à personne. Si le Ministère l'a gérée jusque-là seul, les communes devraient désormais s'approprier certaines dimensions de cette gestion.

Dans ce contexte de partenariat École-Communauté, l'objectif de cette seconde activité est d'amener les participant(e)s à la formation à examiner comment relier ce qui est entrepris au niveau décentralisé et déconcentré (Commune), aux choix fondamentaux opérés au niveau central (Ministère). Cette liaison est assurée par la vision qui a été formulée et qui est bien partagée.

4.2. Consignes

En plénière

L'ensemble des participant(e)s à la formation échange sur la perception qu'il a du partenariat école-communauté avec pour lien la vision. On accordera une attention particulière à la place de la femme et des personnes à besoins spécifiques dans la communauté et à l'école.

Individuellement

Les participant(e)s à la formation sont maintenant invité(e)s à formuler 2 à 3 problèmes relatifs au fonctionnement de ce partenariat. Quel rôle particulier pensez-vous que les femmes pourraient jouer dans le fonctionnement de ce partenariat ? On n'oubliera pas non plus de rajouter les problèmes découlant de la question suivante: dans la formation des élèves enseignant(e)s, dans quel(s) domaine(s) d'activités d'enseignement/apprentissage et d'évaluation pourraient s'intégrer les préoccupations liées à la vision ?

⁹ Toulemonde B. (2003). *Le système éducatif en France*. Paris : la documentation française.

¹⁰ Houéto, C. (2006 : 27) *Rencontre avec la presse : l'école béninoise, questions de toujours réponses d'aujourd'hui*. Porto-Novo : MEMP.

En équipe

Chaque participant(e) présente les problèmes qu'il a identifiés. Chaque équipe, après échanges, retient les problèmes qu'elle juge les plus pertinents. Elle leur propose des solutions.

En plénière

Le formateur organise une synthèse des différents problèmes identifiés accompagnés de leurs solutions.

4.3. Que retenir ?

La planification visionnaire de l'École permet d'assurer des liens pertinents entre les actions à mener, les gestionnaires de l'École, la communauté scolaire et les Communes, étant entendu que les Communes vont désormais effectivement participer à la gestion de l'École.

Les formateurs des ENI sont concernés, au premier chef, par la problématique du partenariat École-Communauté. Leurs interventions dans la formation des élèves enseignant(e)s permettent à ces derniers/dernières d'être bien armé(e)s.

Mais, comment les formateurs peuvent-ils entreprendre des activités d'enseignement/apprentissage adéquates à l'intention élèves enseignant(e)s ? Les réflexions menées dans le développement de ce module-ci pourraient apporter des solutions.



Note

S

5. Pour aller plus loin

Voir quelques références bibliographiques suggérées dans le Guide de l'utilisateur du manuel.



Module 3

L'Outil de Suivi et d'Évaluation Pédagogique (OSEP)

« Je ne veux voir qu'une tête ! Jacques est lent dans son travail, il a besoin de prendre du temps, de relire plusieurs fois les énoncés et de faire de nombreux exercices. Françoise va tout de suite à l'essentiel, mais il lui faut un schéma, tandis qu'Hélène doit rédiger l'explication pour en percevoir la cohérence. Michel est à l'aise dans une relation personnelle avec le maître et José a plutôt besoin de la sécurité que lui procure le groupe. Chez Pascal, on a l'habitude de lire et on n'allume la télévision qu'au début de l'émission choisie ; chez Béatrice, au contraire, aucun livre ne traîne jamais dans la salle à manger où le poste reste allumé en permanence. Sarah veut devenir infirmière et Sandrine ne rêve que de rock ... Certains n'ont pas compris la leçon de la semaine dernière, quelques-uns sont bloqués par de stupides questions de vocabulaire, d'autres, handicapés par de vieux manques de bases. Deux ou trois n'ont assimilé que la deuxième partie de l'exposé, un petit groupe aurait intérêt à faire des exercices systématiques et quelques autres gagneraient à écouter l'explication d'un camarade ...

... et ils sont tous là, sur les bancs de la même classe, dans la même école, à faire la même chose en même temps ».¹¹

Sommaire

1. Spécification du module
2. Première activité : *A la découverte de la cohérence de l'OSEP-Bénin*
3. Clarifications conceptuelles
4. Seconde activité : *Analyse des critères de l'OSEP*
5. Conclusion
6. Pour aller plus loin : *Quelques références bibliographiques*

¹¹ Meirieu, Ph. (1985). *Apprendre ... oui mais comment ?* Paris : ESF, p.2

1. Spécification du module

1.1. Résumé

Ce module a pour objectif principal de présenter les caractéristiques fondamentales de la grille d'évaluation de l'OSEP-Bénin. Cette grille d'évaluation est une adaptation de SCOPE (*Standards-based Classroom Observation Protocol for Egypt*) pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement au Bénin. Comme SCOPE, l'OSEP-Bénin permet l'évaluation de deux dimensions majeures de l'enseignement/apprentissage en contexte scolaire: le traitement compétent des situations d'enseignement par l'enseignant(e) et les actions des élèves utilisant des ressources variées pour traiter des situations et pour résoudre des problèmes de nature pédagogique.

Les activités suggérées dans ce module permettent aux formateurs de réfléchir sur *l'Outil de Suivi et d'Évaluation Pédagogique* (OSEP) et sur sa place dans les activités de revalorisation de la profession enseignante, et surtout sur le rôle de cet outil dans la formation initiale et continue.

1.2. Un public ciblé

Ce module est d'abord utilisé pour la formation des formateurs, formateurs de formateurs et formateurs d'enseignant(e)s au Bénin. Toutefois, ce module peut intéresser les responsables de la formation continue des enseignant(e)s en poste dans les écoles ou ceux désirant se renseigner à propos des outils de mise en œuvre de l'amélioration de la qualité de l'éducation et de la valorisation de la profession enseignante au Bénin.

Le module peut également servir à une autoformation quant à l'utilisation de l'OSEP-Bénin, par les responsables éducatifs souhaitant comprendre la gestion et l'animation des activités en salle de classe par des enseignant(e)s.

1.3. Objectif général et spécifique du module

Tenant compte de l'impérieuse nécessité d'améliorer la qualité de la formation initiale dans les ENI et de la formation continue des enseignant(e)s en poste, l'outil doit être mieux compris par les formateurs. L'objectif général du module est de ressortir les aspects majeurs d'OSEP-Bénin et de faire découvrir aux formateurs son importance dans l'amélioration de l'image de la profession enseignante.

De façon spécifique, le module propose au formateur une grille de lecture des normes et des standards utilisés pour évaluer les dimensions pédagogique et didactique, éthique et professionnelle des actions du (de la) normalien (ne) ou de l'enseignant(e) en poste dans une école Béninoise.

1.4. Correspondance avec le profil de sortie

Comme on l'indique dans le module consacré au *Profil de sortie* des formations, un formateur qui utilise l'outil d'observation et d'évaluation des pratiques pédagogiques crée des conditions pour

que les participant(e)s aux formations contribuent aux situations, aux problèmes et aux projets

scolaires qui tiennent compte des caractéristiques cognitives, affectives et sociales des élèves. Il est donc clair que le présent module correspond à la famille de situations du *domaine professionnel* et du *domaine de l'enseignement*. D'une part, le module vise l'explicitation des aspects d'OSEP-Bénin relatifs à une compréhension des situations au sein desquelles l'enseignant(e) démontre un exercice responsable et éthique de ses fonctions. D'autre part, le module précise les modalités relatives à l'utilisation de l'OSEP-Bénin pour évaluer des situations pédagogiques ou plutôt, des actions enseignantes en rapport avec la conception de situations d'apprentissage pertinentes et cohérentes par rapport au programme d'études, avec la mise en œuvre de situations d'apprentissage, l'évaluation des apprentissages et la dynamique des interactions en salle de classe.

1.5. Questions transversales

Le module 3 aborde l'étude de l'OSEP. La description des critères de cet outil et les activités proposées abordent clairement les questions d'équité et de genre (voir les sections 3.3 et 3.4). Dans les activités suggérées, par exemple, les résultats des observations de films vidéo conduisent à un approfondissement de ces deux questions au sein d'une classe. On pourrait transposer le débat au fonctionnement des groupes de travail constitués. Chaque participant (e) pourrait alors être amené(e) à donner son avis sur la pratique de l'équité, sur le respect du genre ou tout simplement le respect accordé à tous.

Remarque

Le module 1 est traité en ayant déjà accès à certaines informations relatives à la *vision* et au *profil de sortie* décrit dans les deux premiers modules. Il est donc important que les participants aient connaissance ou maîtrisent le contenu des modules 1 et 2.

Note

S

2. Première activité : À la découverte des critères de l’OSEP-Bénin

2.1. Objectifs

Cette première activité poursuit l’objectif de faire émerger les conceptions des participant (e) s à la formation des formateurs¹², à propos de l’OSEP¹³.

2.2. Critères d’une fiche d’évaluation

Cette activité met les connaissances préalables de chaque formateur en lien avec le contenu et les concepts travaillés dans le présent module. Avant de présenter les caractéristiques d’OSEP, les formateurs sont confrontés aux critères de cet instrument. En tant qu’outil d’évaluation de l’action enseignante, OSEP représente une ressource importante pour les formateurs. Leur première compréhension de cet outil permet d’établir le lien entre OSEP et les connaissances préalables des formateurs. Ces éléments sont ensuite mis en lien avec le profil de sortie de la formation décrit dans le second module.

Tableau 3 : Fi che d’ observat i on¹⁴

Critères	Échelle de classement				
	1	2	3	4	5
<i>L’ENSEIGNANT(E) :</i>					
1. Gère efficacement le temps d’enseignement					
2. Fait preuve d’habileté et d’efficacité dans la gestion de la classe					
3. Utilise efficacement différentes ressources pédagogiques et stratégies d’enseignement pour construire des connaissances					
4. Implique les élèves dans des activités d’apprentissage coopératif soigneusement organisées					
5. Met en œuvre un enseignement qui se fixe comme objectif le développement par les élèves d’habiletés sociales et collaboratives					
6. Fait participer activement tous les élèves aux activités d’apprentissage quels que soient le sexe, le niveau de réussite, les acquis antérieurs, les aptitudes, les besoins spéciaux et autres différences					
7. Utilise des stratégies d’enseignement variées pour promouvoir une participation active de l’élève à son apprentissage					
8. Pose des questions ouvertes qui incitent les élèves à la réflexion et facilitent l’explicitation de leur pensée					

¹² Partout dans tous les modules, les participants à la formation sont désignés par le terme générique de ‘formateurs’, qu’il s’agisse de formateurs de formateurs ou de formateurs d’enseignants ou encore de formateurs de cadres de l’éducation.

¹³ Partout dans tous les modules, l’Outil de suivi et d’évaluation pédagogique (des enseignants) au Bénin est désigné par l’acronyme OSEP. Cet acronyme a été retenu afin de différencier l’OSEP du SCOPE, dont l’OSEP est une adaptation aux réalités du système éducatif béninois.

¹⁴ Traduction de Fouad Abd-El-Khalick, janvier 2005, adaptée en novembre 2009 aux réalités du Bénin : *Education*

Development Center, 2010.

Critères	Échelle de classement				
	1	2	3	4	5
<i>L'ENSEIGNANT(E) :</i>					
9. Encourage les élèves à s'exprimer librement quand ils se retrouvent dans l'environnement pédagogique					
10. Offre aux élèves des occasions d'établir des liens significatifs entre les résultats de leurs différents apprentissages et la vie courante					
11. Présente aux élèves des situations et des problèmes de la vie courante leur permettant de réinvestir les résultats de leurs apprentissages					
12. Donne aux élèves des occasions de réfléchir sur leurs démarches et sur les résultats de leurs apprentissages					
13. Engage les élèves dans un processus constructif de rétroaction					
14. Se réfère aux connaissances et aux expériences antérieures de ses élèves pour planifier et pour ajuster au besoin les activités d'enseignement et d'apprentissage					
15. Offre aux élèves des occasions de faire des analyses, des synthèses, de construire des preuves et de faire des déductions					
16. Donne aux élèves des occasions de résoudre des problèmes					

2.3. Consignes

Individuellement

Vous classez en catégories distinctes les critères d'évaluation de la fiche d'observation OSEP. Cette fiche est appliquée en salle de classe et permet d'observer l'enseignant(e). L'échelle de classement situe chacun des critères du niveau le plus bas (1) de son accomplissement à son niveau le plus élevé (5). Vous organisez ensuite les différents critères dans les catégories que vous avez identifiées. Vous effectuez ce travail individuellement.

En dyades

Les apprenant(e)s se regroupent en dyades. Ils (Elles) confrontent deux à deux les catégories que chacun a retenues pour organiser les critères de la grille d'observation. Ils se mettent ensuite d'accord sur un regroupement consensuel des 16 critères en un certain nombre se basant sur le *profil de sortie* décrit au module 2. Ils proposent dans l'encadré ci-après les catégories de critères identifiées.

Travail en équipe

Le responsable de la formation jumelle deux dyades d'apprenants pour qu'ils comparent leur proposition respective. Les équipes ainsi constituées, se choisissent un rapporteur et se mettent d'accord pour présenter en grand groupe les observations retenues (les ressemblances, les différences et les raisons des divergences sur les catégories de critères retenues par chaque dyade).

Photo 6 : Des apprenant(e)s en groupes de travail au cours d'une formation à l'utilisation de l'OSEP



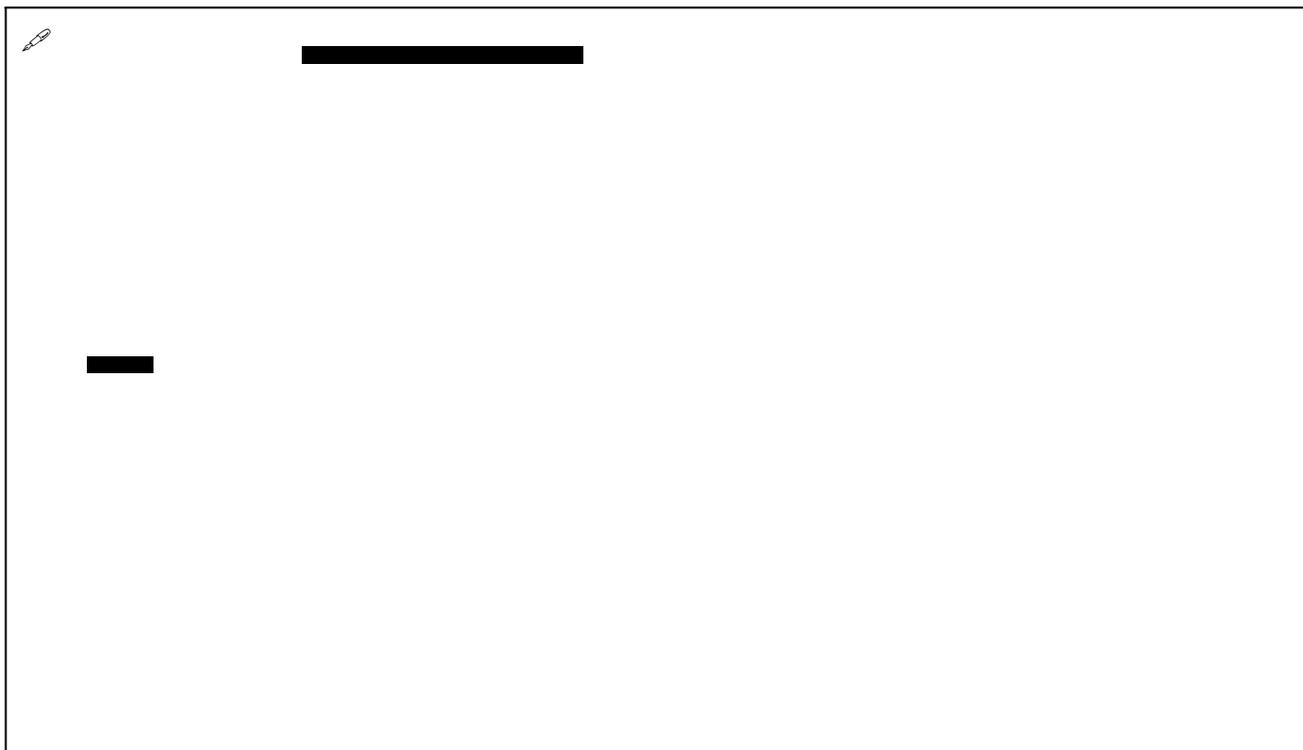
On pourrait mettre en relief les observations formulées par les femmes et celles qui sont liées à la résolution des problèmes ethno-régionalistes. Pour respecter les questions de genre, on veillerait à mettre dans chaque équipe au moins une femme. Il faudra aussi mélanger des formateurs en provenance de régions géographiques différentes.

Après les échanges, les membres de chaque équipe rédigent une synthèse de leurs observations.



En plénière

Les équipes partagent leurs observations et discutent des divergences constatées. Des justifications sont apportées par les équipes. Qu'il y ait consensus ou non, il faut retenir les points saillants qui vont être validés dans la section suivante du module.



 **Notes**

3. Clarifications conceptuelles : Compréhension de l’OSEP et de ses fondements

3.1. Introduction



Cette clarification consiste à présenter les caractéristiques essentielles de l’OSEP. Ces caractéristiques permettent de mieux comprendre les standards de performance en enseignement que promeut le projet TMT¹⁵. Les standards de performance ont été établis à partir des résultats obtenus par l’EDC¹⁶ dans d’autres régions africaines. Cette section du module a pour but de faciliter la compréhension de ces standards et de montrer comment ils peuvent être poursuivis à travers le programme de formation initiale des enseignant(e)s.

3.2 Les catégories de critères de l’OSEP

Les critères de l’OSEP sont regroupés en cinq catégories :

- a) Gérer efficacement le temps d’enseignement/apprentissage, les techniques de gestion de la classe, les ressources d’enseignement/apprentissage et les connaissances
- b) Créer un environnement d’apprentissage collaboratif et équitable
- c) Promouvoir une ambiance où l’élève est placé au centre de ses apprentissages et qui privilégie des activités d’enseignement et des échanges
- d) Promouvoir un environnement pédagogique motivant, propice à la réflexion et à l’intégration des apprentissages
- e) Promouvoir la résolution de problèmes, l’émulation et l’exercice de la pensée critique

À chacune de ces cinq catégories correspond un ensemble de critères. Les critères de chaque catégorie sont spécifiques à une dimension fondamentale de l’action enseignante centrée sur l’activité de l’apprenant. Le tableau qui suit présente les 16 critères associés à ces cinq catégories fondamentales.

¹⁵ TMT : Teacher Motivation and Training Program

¹⁶ EDC : Education Development Center, USA.

Tableau 4 : Critères de l’Outil de suivi et d’évaluation pédagogique regroupés par catégorie

(Traduit et adapté de Fouad, A (2005, p. A-41))

<i>I. Mettre en œuvre, de façon efficace le temps d’enseignement/apprentissage, les techniques de gestion de la classe, les ressources d’enseignement/apprentissage et des connaissances</i>
1. Gère efficacement le temps d’enseignement.
2. Fait preuve d’habiletés et d’efficacité dans la gestion de la classe.
3. Utilise efficacement différentes ressources pédagogiques et stratégies d’enseignement pour construire des connaissances.
<i>II. Créer un environnement d’apprentissage collaboratif et équitable</i>
4. Implique les élèves dans des activités d’apprentissage coopératif soigneusement organisées.
5. Met en œuvre un enseignement qui se fixe comme objectif le développement par les élèves d’habiletés sociales et collaboratives.
6. Fait participer activement tous les élèves aux activités d’apprentissage quels que soient le sexe, le niveau de réussite, les acquis antérieurs, les aptitudes, les besoins spéciaux et autres différences.
<i>III. Promouvoir une ambiance où l’élève est placé au centre de ses apprentissages et qui privilégie des activités d’enseignement et des échanges</i>
7. Utilise des stratégies d’enseignement variées pour promouvoir une participation active de l’élève à son apprentissage.
8. Pose des questions ouvertes qui incitent les élèves à la réflexion et facilitent l’explicitation de leurs pensées.
9. Encourage les élèves à s’exprimer librement quand ils se retrouvent dans l’environnement pédagogique.
<i>IV. Promouvoir un environnement pédagogique motivant, propice à la réflexion et à l’intégration des apprentissages</i>
10. Offre aux élèves des occasions d’établir des liens significatifs entre les résultats de leurs différents apprentissages et la vie courante.
11. Présente aux élèves des situations et des problèmes de la vie courante leur permettant de réinvestir les résultats de leurs apprentissages.
12. Donne aux élèves des occasions de réfléchir sur leurs démarches et sur les résultats de leurs apprentissages.
13. Engage les élèves dans un processus constructif de rétroaction.
14. Se réfère aux connaissances et aux expériences antérieures de ses élèves pour planifier et pour ajuster au besoin les activités d’enseignement et d’apprentissage.
<i>V. Promouvoir la résolution de problèmes, l’émulation et l’exercice de la pensée critique</i>
15. Offre aux élèves des occasions de faire des analyses, de faire des synthèses, de construire des preuves et de faire des déductions.
16. Donne aux élèves des occasions de résoudre des problèmes.

Les 16 critères entretiennent entre eux des liens verticaux. Ils ont un niveau d’interdépendance faisant en sorte qu’il est impossible de circonscrire les facteurs à considérer en utilisant l’un ou

l'autre critère de l'OSEP. Selon le contexte d'évaluation de l'action enseignante, un ensemble de critères peuvent être appliqués. Ainsi, les 16 critères de l'OSEP s'imbriquent les uns dans les autres. Durant l'observation en salle de classe, on ne pourrait pas appliquer un critère de façon absolue. Tous les critères regroupés par catégorie possèdent des caractéristiques communes.

3.3. Caractéristiques de l'OSEP

D'une façon générale, les 16 critères de l'OSEP s'imbriquent les uns dans les autres. Il est difficile d'isoler une action d'un(e) enseignant(e) de son environnement pédagogique. Que ce soit a) de la gestion du temps scolaire, du temps d'enseignement et du temps d'apprentissage, b) de la conception ou de l'animation de situations d'enseignement-apprentissage, c) de la mise en place des conditions optimales de réflexion, de collaboration à la fois motivantes et signifiantes pour que les apprenants traitent des situations ou résolvent des problèmes, l'action enseignante recouvre plusieurs dimensions (voir profil de sortie). Voici quelques facettes qui caractérisent les critères pris en ensemble.

Premièrement, tout projet éducatif comporte toujours une dimension formative qui vise le développement intellectuel de l'apprenant. En s'engageant dans un processus d'amélioration des apprentissages de ses apprenants, l'enseignant(e) leur fournit des occasions de développer des attitudes et des habiletés à poser des questions critiques ou à faire émerger des réflexions critiques à propos de l'information, des idées et des hypothèses discutées dans les livres ou en classe (critère n°15, « *Offre aux élèves des occasions de faire des analyses, de faire des synthèses, de construire des preuves et de faire des déductions* »). L'ouverture à la critique des idées et des informations discutées en classe contribue à l'épanouissement des apprenants qui s'investissent dans les interactions. C'est à travers les interactions que l'objet d'apprentissage est mis en contexte. Les élèves apprennent ainsi à respecter le point de vue de l'autre. La classe devient un espace de dialogue, un espace d'échanges où les apprenants agissent avec respect et en conformité avec les valeurs socioculturelles de leur communauté. Pour Simbagoye (2008, p.159), en partageant leur compréhension subjective du sujet, les apprenants s'approprient l'objet d'apprentissage. Lors des interactions, l'enseignant(e) est le médiateur de l'action orientée vers l'intersubjectivité qui est la base même de la pédagogie de l'échange (pour plus de détails, se référer au module consacré aux approches actives). Le processus de construction de la connaissance y est valorisé.

On voit donc que le critère n°15 recouvre une dimension éthique et morale à côté de la responsabilité et de l'équité que doit manifester le médiateur de l'action, l'enseignant(e) ou l'animateur/animateur. Sur le plan formatif, si l'on se réfère au cadre de référence du profil de sortie de la formation, plusieurs dimensions de la profession enseignante sont imbriquées les unes dans les autres.

Deuxièmement, il faut considérer le point de vue curriculaire. Les nouveaux programmes d'études privilégient des formules pédagogiques centrées sur l'apprenant et une pédagogie axée sur des situations pour développer des compétences. Cette orientation curriculaire sous-tend des approches pédagogiques et didactiques adoptées par l'enseignant(e) pour qu'il ou elle place l'apprenant dans des situations où il résout des problèmes et où il traite des situations d'apprentissages scolaires présentant un défi et des contraintes sans lesquels il n'y aurait pas de développement des compétences. **'est là une autre caractéristique fondamentale de l'**

OSEP:

offrir des assises et des balises solides à une démarche d'enseignement et d'apprentissage

conforme à un projet éducatif. D'où la présence d'une série de critères permettant d'analyser et de

comprendre les conditions créées par l'enseignant(e) pour permettre à l'apprenant de résoudre des problèmes et de traiter efficacement des situations données. Les critères de l'OSEP permettent ainsi de déterminer si l'environnement créé facilite la construction de connaissances et le développement des compétences chez l'apprenant. Également, ils permettent d'observer les actions que l'apprenant assume en classe, qu'il soit seul ou avec l'aide de son formateur ou de sa formatrice et /ou de ses pairs. Une analyse fine des différents critères inscrit l'OSEP dans les processus d'enseignement et d'apprentissage au cours desquels il y a constamment évaluation et auto-évaluation des apprentissages réalisées dans une séquence donnée. Autrement dit, l'OSEP sert également d'outil d'évaluation diagnostique et formative des apprentissages. Le critère n°4 (« Implique les élèves dans des activités d'apprentissage coopératif soigneusement organisées ») montre que, lors des activités recourant à l'apprentissage coopératif, l'enseignant(e) peut porter un regard critique et évaluatif sur les actions des apprenants en planifiant des outils de cueillette de données (grille d'observation, échelle d'appréciation, etc.) qui sont cohérents avec les approches pédagogiques privilégiées. L'évaluation de la progression des apprentissages des apprenants permet d'établir leur degré d'acquisition des connaissances ou leur niveau de rendement. Par l'évaluation, le formateur ou l'enseignant(e) prend conscience de l'importance d'établir un lien entre les apprentissages réalisés et la démarche qu'il (elle) a utilisée pour concevoir, élaborer, animer et évaluer des situations d'enseignement et d'apprentissage¹⁷ et pour appliquer des instruments d'évaluation intégrés dans sa planification. L'OSEP permet donc de voir comment ces instruments d'évaluation sont adaptés aux approches pédagogiques et aux besoins des apprenants tout en garantissant la transparence et la responsabilité.

Troisièmement, les actions de l'enseignant(e) sont analysées à travers les critères explicites mais aussi à travers les normes de déontologie et d'exercice de la profession. Par exemple, les critères n°6 (« *Fait participer activement tous les élèves aux activités d'apprentissage quels que soient le sexe, le niveau de réussite, les acquis antérieurs, les aptitudes, les besoins spéciaux et autres différences* ») et n° 9 (« *Encourage les élèves à s'exprimer librement quand ils se retrouvent dans l'environnement pédagogique* ») recouvrent un aspect éthique et professionnel

Photo 7 : Un élève expliquant à ses camarades une technique de calcul.



relié aux valeurs de la société. Ces critères permettent d'assurer la garantie des normes en matière de respect de la dignité et des droits de la personne, de l'intégrité et du respect des valeurs socioculturelles. Il s'engage envers tous les apprenants en créant une bonne atmosphère de travail

¹⁷ L'évaluation est ici comprise comme faisant partie intégrante de l'enseignement-apprentissage conçu dans une perspective de construction de connaissances.

et il les traite de façon équitable et respectueuse. «Ainsi, la salle de classe, comme l'école, est un milieu de vie qui a sa propre culture. La classe est donc un espace socioculturel, aux dimensions réduites certes, qui a une histoire ayant elle-même des racines dans le patrimoine communautaire au sens anthropologique du terme» (Simbagoye, 2008, p.155). Le critère n° 6 indique que l'enseignant(e) doit connaître suffisamment les besoins de ses apprenants. Comment peut-il ou elle arriver à tenir compte du *niveau de réussite*, des *acquis antérieurs*, des *aptitudes*, des *besoins spéciaux* et des *autres différences*, s'il ou elle ne se base pas sur des ressources appropriées dont les résultats de l'évaluation? Pour Jonnaert et Vander Borgh (2003), l'utilisation des ressources varie en fonction de l'interaction d'une *personnalité singulière*, l'apprenant, avec une *personnalité plurielle*, une classe avec ses traditions, ses coutumes et règles de fonctionnement.

Il y a un fort lien entre les ressources utilisées, les besoins des apprenants et la responsabilité morale et éthique de l'enseignant(e). En encourageant l'expression libre et la participation de tous les élèves, sans aucune discrimination ou stigmatisation, l'enseignant(e) agit de façon intègre et encourage un comportement démocratique, qui est une valeur inclusive prônée par l'école Béninoise.

Quelle que soit la perspective choisie, ce sont les comportements de l'enseignant(e) qui permettent d'améliorer, à long terme, l'image de la profession et partant, l'image des enseignant(e)s auprès des élèves, auprès des collègues ou des parents d'élèves et auprès de la communauté à l'échelle locale, régionale ou nationale.

3.4. Normes et standards de l'OSEP

L'OSEP offre aux formateurs un cadre de refondation des pratiques pédagogiques basées sur des normes et des standards internationaux. C'est un outil cohérent avec le profil de sortie et le curriculum de formation. Il est donc au service du processus de professionnalisation de l'enseignement au Bénin.

Si l'on se réfère au PS présenté dans le 2^e module, on constate que les critères de l'OSEP recouvrent plusieurs dimensions de la profession enseignante. Par contre, on n'y trouve pas des critères classiques utilisés pour évaluer un(e) enseignant(e). Des critères tels que l'assiduité, la ponctualité, la préparation de classe, etc., n'apparaissent pas dans les 16 critères retenus par l'OSEP. Ce serait une lapalissade d'ajouter qu'un (e) professionnel (lle) doit être assidu (e), ponctuel (lle) et bien organisé (e).

La qualité d'un instrument est d'être flexible et d'être bien calibré. Il doit mesurer ce qu'il est censé mesurer. C'est le cas de l'OSEP où les critères sont relativement peu nombreux. L'OSEP ne retient que des critères alignés sur des normes et des standards de performance en enseignement.

Utilisé en référence au profil de sortie, l'OSEP peut contribuer à l'amélioration des pratiques enseignantes dans les écoles. Il établit les normes et fixe les standards de la profession enseignante dans le contexte de la salle de classe.

Note

S

4. Seconde Activité : Analyse des critères d'évaluation de l'OSEP

4.1. Objectifs de l'activité

L'appropriation de la démarche d'évaluation utilisant les critères de l'OSEP se fait en deux temps: analyse des critères et évaluation de clips vidéo portant sur des séquences d'enseignement. Les séquences sont analysées en équipe en utilisant l'OSEP.

La formulation des 16 critères renvoie à une terminologie spécialisée qui fait référence à un cadre épistémologique donné. Le but de cette activité est de permettre aux formateurs de se familiariser avec cette terminologie et d'en comprendre la portée au plan de la formation pour l'amélioration et la revalorisation de la profession enseignante.

4.2. Document à analyser

Document extrait de: <http://www.irdp.ch/edumetrie/lexique/critere.htm>

(Lexique d'édu-métrie en ligne, publié par l'Institut roman de documentation pédagogique, Neuchâtel, Suisse ; site consulté le 1^{er} mai 2010).

Critère :

Dans le cadre d'une évaluation critériée, la démarche d'[interprétation](#) repose sur la comparaison de chaque résultat individuel avec un ou plusieurs critères préalablement fixé(s). Ces critères explicitent les caractéristiques qu'une performance ou une production doit posséder pour que lui soit attribuée une certaine [appréciation](#) (une note ou tout autre jugement exprimant le niveau de réussite, la qualité du travail effectué, etc.).

Les critères utilisés pour interpréter les résultats d'une évaluation sont souvent de nature "quantitative". On parle alors de [seuils](#) : par exemple le score minimum à obtenir pour que la performance soit jugée satisfaisante; le nombre de points qui donne lieu à telle ou à telle autre appréciation: 6 - 5 - 4 - ... ou A - B - C - ...

Dans certains cas, les critères sont formulés de manière plus "qualitative" : par exemple, en établissant la liste des attributs qu'une production doit comporter pour que l'examen soit réussi ou pour qu'une certaine appréciation lui soit attribuée.

Consignes

En équipe

Les équipes sont constituées autour d'une seule catégorie de critères qu'elles auront à analyser :

L'équipe A (Temps d'enseignement-apprentissage ; critères 1 à 3)

L'équipe B (Environnement collaboratif et équitable ; critères 4 à 6)

L'équipe C (Activités centrées sur l'élève ; critères 7 à 9)

L'équipe D (Environnement motivant, propice à la réflexion et à l'intégration des apprentissages-savoirs présentés en contexte ; critères 10 à 12)

L'équipe E (Environnement motivant, propice à la réflexion et à l'intégration des apprentissages-réflexion et construction de connaissances ; critères 13 à 14)

L'équipe F (Traitement de situation et résolution de problèmes ; 15 à 16)

Au sein de chacune de ces équipes, lisez cette définition de la notion de critère proposée par les *édumétriciens* de l'*Institut roman de documentation pédagogique* (IRDP) de Neuchâtel, en Suisse. Les critères de l'OSEP sont qualitatifs. Dans quelle mesure définissent-ils clairement les 'attributs' (ou les caractéristiques) des gestes professionnels, des attitudes ou des comportements de l'enseignant(e) pour qu'une appréciation en soit déduite ? Dans votre catégorie de critères, analysez chacun des critères du document présentant l'ensemble des critères d'évaluation de l'OSEP¹⁸ et vérifiez dans quelle mesure ils permettent réellement à un (e) observateur(trice) de porter un jugement sur cet aspect des agissements de l'enseignant(e). Éventuellement, proposez une reformulation de certains critères en justifiant votre reformulation.

En plénière

Les équipes présentent les résultats de leur travail. Les reformulations sont discutées pour arriver à des critères les plus clairs possibles. Ces mêmes critères seront ensuite validés sur une séquence vidéo.

4.3. Séquence vidéo à analyser

En équipe

Une même séquence vidéo est projetée à l'ensemble des équipes. Chacune des équipes analyse cette séquence au départ de la catégorie de critères que l'équipe a analysée.

Une note est attribuée par critère.

En plénière

Une fois l'analyse complétée, les responsables des équipes présentent leur travail. Toutes les équipes partagent leurs réflexions sur le cas et mettent en commun les résultats de leur appréciation en utilisant la grille d'évaluation pour dégager un consensus sur l'utilisation de cet instrument. Pour conclure cette activité, l'animateur/animateur de l'atelier de formation anime une discussion sur les aspects majeurs des différents critères. Les questions soulevées par les équipes servent de fil conducteur pour cette synthèse.

Comme dans toute évaluation du type qualitatif, ce n'est pas par l'absence ou par la présence d'un indicateur donné que l'on apprécie la performance d'un(e) enseignant(e). C'est plutôt l'ensemble

¹⁸ OSEP, *Critères d'évaluation*, EDC TMT Bénin 25 février 2010.

de plusieurs indicateurs qui permet l'appréciation de la performance de ce (cette) dernier (re). Dans une évaluation globale et qualitative, ce sont des faisceaux d'indicateurs que les formateurs doivent mobiliser pour pouvoir utiliser l'OSEP.

Note

S

5. Conclusion

Dans le présent module, l'OSEP est présenté comme outil de formation et non comme un outil d'évaluation. Tout au long du module, le lecteur ou le formateur aura constaté qu'une cohérence est établie entre les catégories de critères, les critères et les indicateurs de performance d'un(e) enseignant(e) de niveau « 5 ». Ce dernier est considéré comme la norme. Les indicateurs sont des énoncés qui décrivent en détail les caractéristiques des différents critères en référence aux orientations du curriculum, aux situations pédagogiques et aux contextes d'apprentissages privilégiés par un(e) enseignant(e).

Une analyse d'un faisceau d'indicateurs qui caractérisent un critère donné permet donc de comprendre l'action pédagogique vue à travers des activités centrées sur l'apprenant pour qu'il construise des connaissances et développe des compétences.

Note

S

6. Pour aller plus loin

Voir quelques references bibliographiques suggeries dans le Guide de l'utilisateur du manuel.



Annexe: Les catégories de la grille d'observation de l'OSEP

Mise en œuvre de façon efficace le temps d'enseignement/apprentissage, les techniques de gestion de la classe, les ressources d'enseignement/apprentissage et des connaissances

<p>1. Le temps d'enseignement est bien planifié et géré de façon efficace. L'enseignant(e) :</p>
Anime efficacement la classe
Utilise des savoir-faire efficaces de recueil ou de distribution de documents ou de matériel
Assure des transitions harmonieuses entre les activités
Donne aux élèves des consignes précises et concises
Prévoit le matériel d'enseignement adéquat
Planifie et décompose au besoin une activité pour éliminer les pertes de temps, tout en assurant le va et vient nécessaire entre les différentes parties de cette activité
<p>2. Le dispositif pour gérer la classe contribue clairement à l'établissement d'un environnement propice à l'apprentissage. L'enseignant(e) :</p>
Ne crée pratiquement pas de perte de temps préjudiciable au temps d'enseignement
Met en place un dispositif efficace avec des énoncés clairs pour préciser ses attentes vis-à-vis des élèves
Déploie constamment ce dispositif à travers des consignes ou des activités
<p>3. Des stratégies d'enseignement et des ressources pédagogiques très variées sont utilisées pour introduire les concepts et les habiletés. Les élèves sont activement engagés à l'utilisation, à la conception et/ou à la réalisation de ces ressources. De plus, ils disposent de suffisamment de temps pour les mettre en œuvre dans diverses situations. L'enseignant(e) :</p>
Prévoit des ressources variées telles que: le tableau, les ardoises, les affiches, les manuels, les revues, les kits, les techniques liées à la réflexion à haute voix, les expériences, les manipulations, les jeux de rôles, les chansons, les projets
Prévoit le temps suffisant pour l'utilisation de ces ressources par les élèves
Offre aux élèves des opportunités pour comprendre ou établir des liens, entre d'une part ces ressources et d'autre part, les concepts et les habiletés visés

Création d'un environnement d'apprentissage collaboratif et équitable

<p>4. Les élèves travaillent dans des groupes hétérogènes de 4 à 6 membres organisés avec soin. Ils sont impliqués dans des activités d'apprentissage qui respectent les principes fondamentaux de l'apprentissage coopératif.</p> <p>L'enseignant(e) :</p>
Constitue des groupes de travail (4 à 6 élèves par groupe hétérogènes ou par groupe de besoin, etc.)
Donne des responsabilités individuelles et/ou collectives
Organise des interactions face à face
Promeut l'égalité des chances de réussite à chacun des membres du groupe
Organise des activités de façon à favoriser le développement d'une ou de deux habiletés sociales et collaboratives de niveau élevé, comme formuler et réfléchir pour faire émerger une idée
Indique comment les mettre en œuvre
Collecte des informations pour fournir des rétroactions aux élèves
Communique les informations recueillies pour qu'ils procèdent à leur auto-évaluation
<p>5. Participation active de tous les élèves aux activités d'apprentissage quel que soit leur sexe, leur niveau de réussite, leurs acquis antérieurs, leurs aptitudes, leurs besoins spéciaux et autres différences.</p> <p>L'enseignant(e) :</p>
Planifie la participation de tous les élèves
Planifie des activités et des tâches signifiantes et appropriées
Sollicite tous les élèves quel que soit leur sexe, leur niveau de réussite, leurs acquis antérieurs, leurs aptitudes, leurs besoins spéciaux et autres différences
Prend des dispositions spéciales au profit des élèves ayant des besoins spéciaux d'apprentissage
Traite les élèves avec équité (interroge autant les garçons que les filles, les enfants éveillés, les plus lents, ceux avec des troubles de l'apprentissage) et encourage l'entraide
Confie des tâches de niveaux taxonomiques variés aux élèves performants et moins performants

**Promotion d'une ambiance où l'élève est placé au centre de ses apprentissages
et où l'on privilégie des activités d'enseignement et des échanges**

<p>6. Plus de deux stratégies d'enseignement différentes sont utilisées au cours de la séquence de classe pour engager les élèves dans un travail (individuel ou en groupe) où les consignes sont clairement basées sur les acquis antérieurs de l'élève, sur ses besoins et sur ses intérêts.</p> <p>L'enseignant(e) :</p>
Engage les élèves dans des activités pratiques et intellectuelles
Déclenche la réflexion
Entraîne des échanges élève – enseignant (e) et élève – élève
Établit clairement des liens entre les activités, le vécu antérieur, le contenu cible et les habiletés.
<p>7. L'enseignant(e) pose surtout des questions ouvertes, aussi bien d'exploration que de réinvestissement, tant dans le contexte de la séquence de classe que dans d'autres domaines et aux expériences de la vie courante.</p> <p>L'enseignant(e) :</p>
A recours à des questions convergentes uniquement si c'est nécessaire
Donne un temps de réflexion aux élèves
Reformule au besoin ces questions pour susciter compréhension et réflexion
<p>8. L'environnement pédagogique est largement bâti sur les opinions et le point de vue des élèves.</p> <p>L'enseignant(e) :</p>
Offre beaucoup d'occasions à ses élèves de répondre à ses questions relatives aux contenus de formation abordés et de lui poser aussi des questions y afférentes
Accepte très volontiers que ses élèves lui posent des questions qui les préoccupent et qui ne relèvent pas directement des compétences ou domaines abordés
Incite suffisamment ses élèves à partager spontanément leurs idées personnelles, leurs expériences, leurs sentiments et leurs opinions relatives aux compétences et domaines abordés

Promotion d'un environnement pédagogique motivant, propice à la réflexion et à l'intégration des apprentissages

<p>9. Certaines séquences de classe offrent des situations d'intégration des contenus de formation de deux champs disciplinaires ou plus, et des expériences de la vie courante.</p> <p>L'enseignant(e) :</p>
<p>Offre aux élèves des opportunités de réinvestissement, c'est à dire des apprentissages de notions, concepts et/ou d'habiletés bien organisées à partir de deux ou de plusieurs champs disciplinaires</p>
<p>10. Les élèves appliquent à l'occasion leurs connaissances, leur compréhension et leurs habiletés à des problèmes et à des situations mal définies et/ou mal structurées de la vie courante.</p> <p>L'enseignant(e) :</p>
<p>Présente des situations et problèmes qui exigent que les élèves se réfèrent à différents champs disciplinaires</p>
<p>Présente des situations et problèmes reliés au contexte extrascolaire</p>
<p>11. Il est donné aux élèves des occasions de réfléchir sur leurs démarches et sur les résultats de leurs apprentissages.</p> <p>L'enseignant(e) :</p>
<p>Offre aux élèves quelques occasions de longue durée pour évaluer leurs propres apprentissages, leurs progrès ou leurs performances</p>
<p>Incite les élèves à se fixer des objectifs et à se définir des stratégies pour suivre leurs progrès, c'est-à-dire, définir les points perfectibles et proposer la manière de suivre leur propre progrès</p>
<p>12. Engagement des élèves dans un processus constructif de rétroaction.</p> <p>L'enseignant(e) :</p>
<p>Fait constamment des rétroactions spécifiques, élaborées, informatives et constructives</p>
<p>Fait des remarques qui se fondent sur les idées des élèves, sur leur performance, sur leurs résultats et sur les démarches utilisées</p>
<p>Amène les élèves à faire des rétroactions spécifiques, élaborées, informatives et constructives</p>
<p>Aide les élèves à voir si leurs rétroactions sont convenables et valables</p>
<p>13. On tient toujours compte, et de façon systématique, des connaissances et expériences antérieures des élèves pour planifier et ajuster les activités d'enseignement et d'apprentissage.</p> <p>L'enseignant(e) :</p>
<p>Identifie toujours les connaissances et les expériences antérieures de ses élèves</p>
<p>Planifie clairement des activités d'enseignement et d'apprentissage qui intègrent des connaissances et des expériences antérieures des élèves</p>

Promotion de la résolution de problèmes, l'émulation et l'exercice de la pensée critique

<p>14. L'enseignant(e) donne toujours aux élèves des occasions d'émulation et d'exercice de la pensée critique.</p> <p>L'enseignant(e) :</p>
<p>Planifie une séquence au cours de laquelle il ou elle fournit aux élèves des occasions nombreuses et variées pour rassembler, classer, analyser, et synthétiser les informations ou les preuves</p>
<p>Planifie une séquence au cours de laquelle il ou elle fournit aux élèves des occasions nombreuses et variées pour comparer et confronter leurs idées</p>
<p>Planifie une séquence au cours de laquelle il fournit aux élèves des occasions nombreuses et variées pour faire des déductions pertinentes</p>
<p>Développe des attitudes et des habiletés pour poser des questions critiques ou faire des réflexions critiques à propos de l'information, des idées et des hypothèses discutées dans les livres ou en classe</p>
<p>15. L'enseignant(e) fait de la résolution de problème une préoccupation permanente des activités d'enseignement et d'apprentissage.</p> <p>L'enseignant(e) :</p>
<p>Planifie une séquence au cours de laquelle l'élève relève un défi ou résout des problèmes pour qu'il y ait apprentissage</p>
<p>Offre aux élèves des activités exigeant le recours à des approches créatives de résolution ou d'analyse de situations</p>
<p>Offre aux élèves des activités favorisant le réinvestissement des apprentissages réalisés</p>

Module 4

Constructivisme : Un cadre de référence

« Le constructivisme traite de questions relatives à la connaissance: qu'est-ce que la connaissance? D'où provient-elle? En ce sens, il peut donc être considéré comme un exercice d'épistémologie. L'idée selon laquelle la connaissance est construite par le sujet connaissant est aussi vieille que la philosophie occidentale. Déjà aux VI^e et Ve siècles avant J.-C., les présocratiques savaient que tout ce que l'on connaissait ne pouvait pas être une simple question de sensations, et que l'intelligence, ou les opérations mentales proprement humaines, était dans une large mesure responsable de la formation des connaissances humaines »¹⁹.

Sommaire

1. Spécification du module
2. Première activité : *Ma conception de la construction des connaissances*
3. Clarifications conceptuelles
4. Seconde activité : *Exploration de sa propre expérience des savoirs et des connaissances*
5. Un modèle socioconstructiviste de construction de la connaissance

¹⁹ Von Glasersfeld, E. (2004), Questions et réponses au sujet du constructivisme radical, in Jonnaert, Ph. et Masciotra, D. (dir.), *Constructivisme, choix contemporains. Hommage à Ernst von Glasersfeld*. Québec : Presses de l'université du Québec, pages : 293-294.

1. Spécification du module

1.1. Résumé

Ce quatrième module permet aux formateurs de découvrir une conception du constructivisme. Comment des personnes construisent-elles leurs propres connaissances? Pour répondre à cette question, nous suggérons aux formateurs de prendre en considération le constructivisme comme *hypothèse*.

Les formateurs(trices) sont amené(es) progressivement à percevoir dans cette hypothèse un cadre de référence intéressant pour leur pratique d'enseignant(e). Ce quatrième module informe les formateurs(trices) à propos d'une conception du constructivisme, formalisée dans un modèle de construction et de développement des connaissances.

Le constructivisme y est positionné dans son cadre général. Les connaissances sont au cœur des réflexions épistémologiques. *Connaissance* et *savoir* sont différenciés. La nature des connaissances et une typologie constructiviste des connaissances y sont décrites. Enfin, ce module se termine par la présentation de notre propre conception du constructivisme à travers le modèle Socio-constructif et interactif (SCI de construction et de développement des connaissances).

1.2. Public ciblé

Ce module est d'abord utilisé pour la formation des formateurs(trices) d'enseignant(e)s, qu'il s'agisse des instructeurs(trices) des formateurs d'enseignant(e)s ou des formateurs(formatrices) eux-mêmes. Ce module pourra ensuite être appliqué dans le cadre de la formation initiale ou continue des enseignant(e)s.

1.3. Objectifs général et spécifique du module

Ce module poursuit l'objectif de préciser le cadre général de référence des formations : le constructivisme. Plus particulièrement, il propose une vision du constructivisme de manière à ce que les formateurs(trices) puissent réellement y puiser les éléments utiles aux formations.

1.4. Correspondance avec le profil de sortie

(Se référer au module relatif au Profil de Sortie (PS) des formations)

Ce module correspond à la famille de situations du *domaine de l'enseignement*; il vise plus particulièrement la *conception de situations cohérentes par rapport au programme d'études et appropriées aux élèves*. Ce module traite du constructivisme.

Dans le cadre de l'OSEP, ce module concerne particulièrement le point 3 de la grille d'évaluation (se référer au module de présentation de l'OSEP-Bénin):

(3). *Utilise efficacement différentes ressources pédagogiques et stratégies d'enseignement pour construire des connaissances.*

1.5. Questions transversales

Le module 4 traite du constructivisme. Si l'on aborde les questions de connaissance et de savoir, il

est possible que surgissent dans les discussions des stéréotypes des « différences supposées » de niveau de connaissance entre les catégories de personnes au sein des groupes sociaux. On peut

généralement penser et agir en prétendant que les femmes sont moins compétentes que les hommes. On peut établir une différence qui ne s'explique pas : par exemple, les conseiller(e)s pédagogiques resteront toujours moins performant(e)s en matière de suivi des enseignant(e)s que les inspecteurs(trices), etc.

Devant une telle situation, l'animateur(trice) doit accomplir un travail de régulation qui va jusqu'à la gestion de conflits éventuels.

2. Première activité : Ma conception de la construction des connaissances

2.1. Objectifs de l'activité

Cette première activité poursuit l'objectif de *faire émerger les conceptions* des formateurs(trices) à propos du processus de construction des connaissances par les personnes. Par cette activité, les connaissances préalables des formateurs(trices) sont *mises en relation* avec les principales notions abordées dans ce module, connaissance, savoir, constructivisme.

2.2. Vos conceptions

Consignes

Vous écrivez, individuellement, vos différentes propositions dans les deux cadres. Vous les laissez ensuite telles que vous les avez décrites. Vous y reviendrez seulement à la fin du module.

2.3. Situation à analyser

Situation extraite de : Jonnaert, Ph. (2007). *Le constructivisme comme fondement des réformes contemporaines des systèmes éducatifs*. Dakar : éditions des ÉÉNAS, page 11.

«Notre connaissance de la ville de Dakar renvoie à notre expérience personnelle de cette ville, plutôt qu'à ce que serait Dakar en dehors de cette expérience. Cela ne signifie nullement que Dakar n'existe pas indépendamment de notre expérience, mais bien que chacun d'entre nous, en tant que sujet connaissant, ne peut connaître Dakar qu'à travers sa propre expérience de cette ville. Cette expérience est très différente d'une personne à une autre. Pour certains, ce sera y vivre quotidiennement. D'autres la découvriront par la lecture d'une description dans une encyclopédie, le visionnement d'un documentaire à la télévision, l'exposé d'un voyageur qui en revient, etc. C'est aussi, bien souvent, une articulation de tout cela en même temps qui permet à une personne de construire, de modifier, d'adapter, de réfuter, de reconstruire, sa connaissance de cette ville. Il existe une grande variété de types d'expériences à propos de la ville de Dakar. Chacune (variété ou type) génère une connaissance très personnelle de la ville. En ce sens, la connaissance que chacun a de la ville de Dakar lui est particulière, car elle réfère à ses propres expériences, et ne correspond pas nécessairement à la connaissance d'autres personnes. Mais, cette très grande variabilité des connaissances à propos de la ville de Dakar ne signifie pas que la ville n'existe pas, non plus que les connaissances des uns soient plus vraies que celles des autres, et encore moins que ces connaissances soient figées, arrêtées une fois pour toutes! Elles changent et évoluent. De nouvelles expériences bouleversent des connaissances plus anciennes au départ desquelles de plus récentes sont construites. La connaissance que chacun a de Dakar se réfère à ses propres expériences de la ville, mais il n'a accès à cette ville qu'à travers ses connaissances issues de ses propres expériences. La ville de Dakar existe en dehors de ce que nous pouvons en penser ou en savoir, mais chacun n'y a accès qu'à travers ses propres expériences».

Notes

2.4. Consignes

Individuellement

Il est demandé aux formateurs(trices) de *lire* et d'*analyser* la situation décrite antérieurement. Chacun (e) devra ensuite, individuellement, écrire en quelques lignes les *éléments essentiels* qui, selon lui(elle) se dégagent de cette situation.



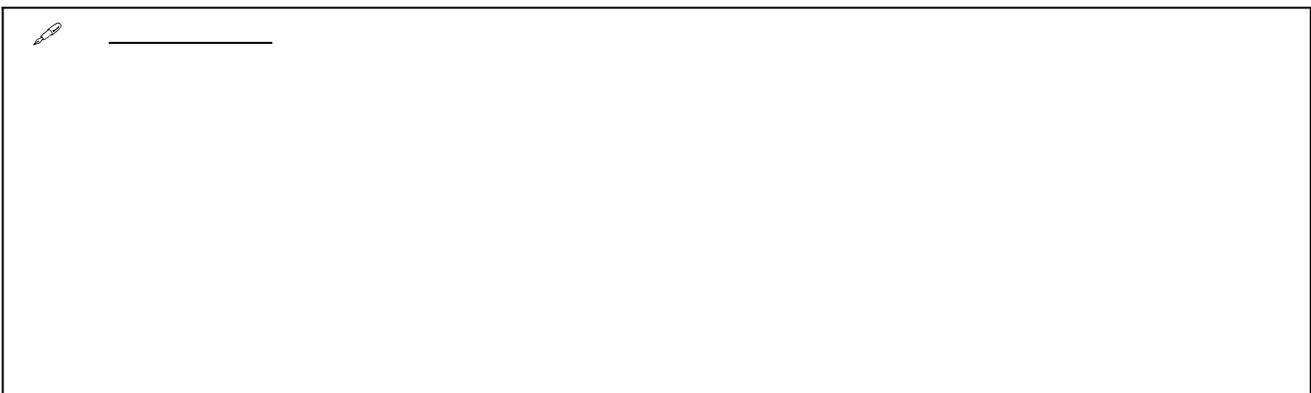
En équipe

Il est demandé aux formateurs(trices) de *confronter* leurs opinions en équipe de 5 à 6 personnes. Ces équipes doivent être organisées et les tâches clairement réparties: un(e) animateur(trice), un(e) secrétaire et un rapporteur. Après les échanges, il est demandé de formuler un *avis* que partage l'ensemble des membres de l'équipe à propos de cette situation. On indiquera, au besoin, les différences d'avis liées au genre. Cet avis est prononcé à propos:

Des éléments essentiels qui se dégagent de la situation

Du rôle des connaissances

Du rôle des objets de connaissance, à savoir 'la ville de Dakar' et 'la ville de Cotonou



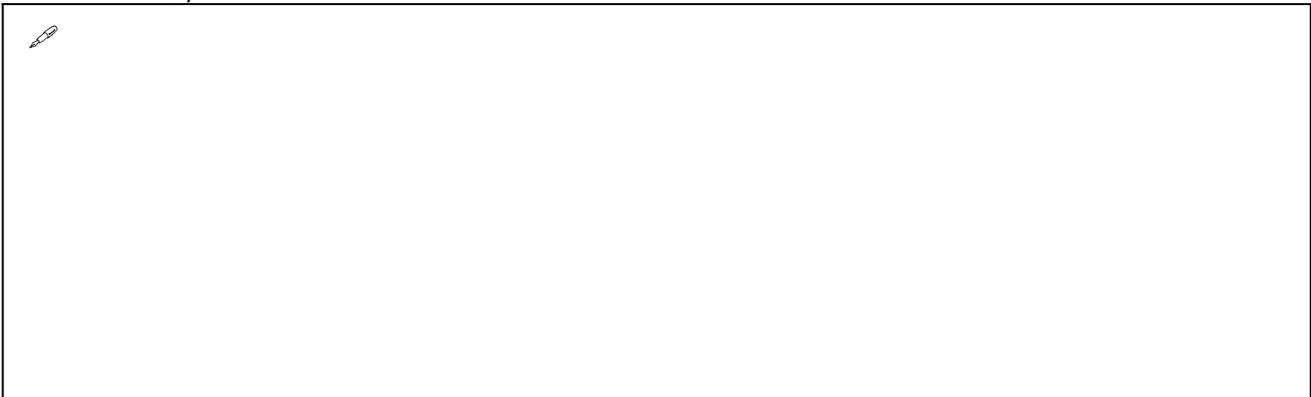
En plénière

L'animateur(trice) organise une confrontation des points de vue entre les équipes. Chaque rapporteur présente les aspects analysés au sein de l'équipe. L'animateur(trice) organise ces rapports d'équipes en un grand tableau comparatif. Une discussion se dégage de cette mise en commun et il(elle) oriente les débats vers la recherche d'une définition commune de la notion de connaissance :

- 1) « Tout d'abord, la connaissance est-elle un 'état' ou un 'processus'? »
- 2) « Finalement, de tout ceci, comment pourrions-nous décrire la connaissance [comme un *processus de connaissance*, ou comme un *état de connaître*] au départ de ces deux exemples : la connaissance de la ville de Dakar et votre connaissance de la ville de Cotonou? »

Chacune des équipes se réunit et formule par écrit ses propositions. En plénière, l'animateur(trice) rassemble l'ensemble des propositions.

Les avis dégagés au sein de toutes les équipes sont confrontés entre eux en grand groupe. L'animateur(trice) recherche la formulation d'une *première définition collective et provisoire de la connaissance, processus ou état*.



3. Clarifications conceptuelles



« L'effet majeur du constructivisme sur la pédagogie est un effet d'ouverture: il justifie l'entrée en scène de pédagogies et de didactiques qui fondent l'acquisition du savoir sur l'élaboration des connaissances par l'élève lui-même. La richesse de ces didactiques dépend de deux conditions: premièrement l'épistémologie de l'enseignant(e) doit être adéquate, c'est-à-dire que sa propre image du savoir doit se prêter à une didactique de reconstruction et deuxièmement, la lecture de l'activité cognitive de l'élève doit être pertinente pour ses stratégies didactiques »²⁰.

3.1. Le constructivisme suit l'histoire des idées

Choisir le constructivisme comme cadre de référence pour l'école Béninoise bouleverse les habitudes et secoue les certitudes. Mais le constructivisme n'est pas une nouveauté. Il s'agit de réintroduire un questionnement fondamental à l'école, une question que l'homme pose depuis la nuit des temps: « Comment est-ce que je connais ce que je connais? » Finalement, l'enseignant(e) Béninois n'est-il pas un spécialiste de la construction des connaissances?

Le constructivisme suit l'évolution de la réflexion de l'homme à propos de ses propres connaissances. Il fait partie de l'histoire des idées de l'humanité. L'idée constructiviste, selon laquelle la connaissance ne consiste pas en un reflet de la réalité telle qu'elle est, mais *est une construction de celle-ci par la personne*, est très ancienne. La tradition présocratique (avec Démocrite, Xénophane, Alcméon ou encore Héraclite) établissait déjà l'impossibilité d'une connaissance qui soit un strict reflet de la réalité parce que, selon ces philosophes, il est impossible d'établir une comparaison entre le monde vécu par la personne et un monde qui serait indépendant d'elle. C'est à travers l'histoire universelle des idées et des questionnements récurrents sur la construction des connaissances qu'il faut retrouver la signification du constructivisme.

À ce stade de notre réflexion, retenons que depuis la nuit des temps, la connaissance est reconnue comme étant une construction de chacun d'entre nous au départ de ce que nous connaissons déjà, lorsque nous essayons d'appréhender une situation ou un objet à connaître. Une connaissance n'est jamais une simple reproduction, voire une photographie de la réalité. Mais alors, qu'est-elle en réalité?

Par leur contenu, les connaissances peuvent adopter des formes différentes.

Des *faits* peuvent être socialement transmis. Par exemple, le *fait* que la construction de la ville de Dakar ait commencé en 1862 peut être une connaissance que certaines personnes se sont construite aussitôt qu'ils 'en ont pris connaissance' au sens premier du terme et sans autre forme de procédé. Pour Piaget (1967), il s'agit là d'une connaissance 'conventionnelle'.

Piaget distingue aussi la *connaissance 'physique'* de la *connaissance 'logico-mathématique'*.

La *connaissance physique* est directement tirée des objets eux-mêmes. Par exemple, prenant un dictionnaire dans un rayon de la bibliothèque, une personne peut estimer que ce livre est lourd. La

²⁰ Morf, A. (1994). Une épistémologie pour la didactique : spéculations autour d'un aménagement conceptuel, *Revue des sciences de l'éducation*, 20(1), pages 29-40.

masse du livre est une propriété de l'objet et la personne en a pris conscience sans réaliser d'opération. La connaissance de cette propriété de l'objet est une *connaissance 'physique'*.

La connaissance *logico-mathématique* est issue des actions que la personne pose sur les objets. Constaté qu'il y a 12 personnes dans un local et que ce nombre ne change pas quelle que soit leur disposition dans la pièce, sont les résultats d'opérations réalisées par une personne. Constaté que l'on peut dénombrer ces personnes en commençant par la gauche ou par la droite, sans que la somme ne change, permet de découvrir la propriété de la commutativité de l'addition. Dans cet exemple, le nombre 12 n'est pas une propriété des personnes dénombrées, aucune d'entre elles ne présente une telle propriété. Pour la découvrir, quelqu'un a dû effectuer une somme. De même, la commutativité n'est pas plus une propriété de ces personnes, ni des nombres sur lesquels une opération a été effectuée. Il s'agit d'une propriété de l'opération réalisée elle-même. Certaines connaissances sont le résultat d'une *opération* effectuée sur des personnes ou des objets (les dénombrer). D'autres connaissances sont le résultat d'une *opération effectuée sur l'opération* elle-même (déplacer les termes de l'addition pour découvrir la commutativité). Il s'agit de connaissances '*logico-mathématiques*'. Ce sont les *actions* du sujet sur les objets ou les situations qui leur ajoutent cette plus-value : des propriétés qu'ils ne possèdent pas en dehors de ces actions.

Nos connaissances sont multiformes. Elles se construisent dans les interactions entre nos propres connaissances déjà en place et l'objet ou la situation à comprendre.

La typologie des connaissances de Piaget est intéressante, elle se réfère autant à la forme des connaissances qu'aux processus qui les ont générés. Chacun des niveaux de connaissances de cette typologie est cependant étroitement déterminé par la situation et le contexte :

Typologie des connaissances de Piaget: Perspective constructiviste	
Connaissances conventionnelles :	Connaissances de faits
Connaissances empiriques :	Connaissances de données issues de l'expérience immédiate sur les objets physiques
Connaissances logico-mathématiques :	Connaissances issues des résultats des opérations sur les objets, sur les opérations elles-mêmes ou sur les résultats des opérations

Ces connaissances sont construites au départ de ce que la personne connaît déjà, à travers les actions qu'elle réalise en cours de traitement d'une situation et à travers les interactions avec les objets à connaître. Ces connaissances ne peuvent cependant pas être construites si elles ne s'inscrivent pas dans un projet de connaissance de la personne. Enfin, puisqu'elles sont nécessaires pour comprendre une situation et y agir, les connaissances sont aussi '*actions*' ; elles relèvent d'un processus dynamique en constante évolution, s'adaptant et se modifiant régulièrement aux caractéristiques de la situation qui les mobilisent.

L'idée générale de tout ceci est que '*notre*' connaissance (celle de chacun en particulier) à propos de Dakar, est une connaissance personnelle, construite au départ de '*notre*' propre expérience de cette ville dans des situations particulières avec d'autres personnes. Cela signifie aussi que, d'une manière ou d'une autre, nous avons été en contact avec cette ville, même si ce « contact » est médiatisé, à travers un texte, une émission télévisée, le récit d'un voyageur, etc. '*Notre*'

connaissance personnelle de Dakar est *construite sur la base de nos expériences* diverses, vécues personnellement dans, ou à propos de, cette ville.

Cette connaissance que nous avons de Dakar, est probablement un *assemblage complexe* de différents types de connaissances:

1. Des connaissances conventionnelles (comme le nombre d'habitants de la ville ou la date du début de sa construction)
2. Des connaissances physiques (comme une odeur évoquant un marché ou une musique de fond évoquant la Medina ou le marché artisanal)
3. Des connaissances logico-mathématiques (comme le temps nécessaire pour aller de Dakar à St.-Louis, avec tel ou tel véhicule pouvant effectuer le trajet à une certaine vitesse moyenne, etc.)

Cette connaissance de la ville de Dakar est complexe. Nos connaissances articulent entre elles des connaissances antérieures de natures différentes (*conventionnelles, physiques* ou *logico-mathématiques*). Toutes ces connaissances sont aussi rattachées à l'ensemble des *expériences vécues en situation* à propos d'un même objet. Par exemple, je peux connaître le nombre d'habitants de la ville de Dakar (une connaissance *conventionnelle*) et me souvenir aussi de l'odeur qui m'a impressionnée lors de la promenade faite dans un marché de la ville de Dakar (connaissance physique). Ces deux connaissances peuvent parfaitement s'alimenter l'une l'autre. Dakar existe bel et bien. Nos connaissances à propos de cette ville existent aussi, comme celles de tous les habitants de Dakar, des sénégalais, des voyageurs, et de tous ceux qui ont lu ou suivi des documentaires à propos de cette ville. Mais il semble peu probable que toutes ces personnes puissent connaître Dakar en dehors de leur vécu et de leurs propres expériences. Comme il semble peu probable que ces connaissances soient réductibles à un seul élément de l'ensemble de la structure des connaissances de chacun à propos de Dakar.

3.3. Comprendre les « savoirs »

D'une façon classique, par *savoir* nous désignons des savoirs constitués, décrits dans des programmes d'études, des manuels scolaires, des ouvrages spécialisés ou dans d'autres documents didactiques ou des manuels professionnels, voire dans la tradition orale d'une communauté de pratique.

Ces savoirs sont socialement admis et valorisés, et c'est à ce titre qu'ils sont *codifiés*. Par exemple, des savoirs sont codifiés dans des programmes d'études ou dans d'autres documents pour que les personnes d'une société donnée réalisent des apprentissages à leur sujet.

Ces *savoirs codifiés* relèvent des communautés qui les ont codifiés. Par exemple, les savoirs mathématiques appartiennent à la communauté des mathématiciens. À partir du moment où une société les reconnaît, ils sont valorisés par celle-ci et codifiés afin que ses membres puissent se les approprier et les partager. Les savoirs codifiés répondent à la logique de la discipline à laquelle ils appartiennent ou aux pratiques sociales qui les ont générés. Par exemple, écrire les propriétés de l'addition fait nécessairement référence à la logique de l'arithmétique. Décrire comment un cultivateur détermine que ses arachides sont mûres pour la récolte renvoie aux pratiques des cultivateurs pour choisir le moment propice aux récoltes. Ce sont les pratiques sociales des cultivateurs, véhiculées dans des codes qui leur sont spécifiques, qui constituent la source et la référence de leurs savoirs professionnels.

C'est sur la base de ces références, logique d'une discipline et logique de pratiques sociales, que les savoirs sont codifiés dans un code quel qu'il soit: oral, écrit ou autre. Ces savoirs peuvent alors être transcrits dans des programmes d'études ou des manuels de référence. Dans l'un et l'autre cas,

cependant, le savoir codifié, écrit (programmes ou manuels) ou langagier (tradition orale d'une profession), fait référence à un *code*. Il répond donc à une double logique :

1. La logique de la *discipline* ou des *pratiques sociales de référence*
2. La logique du *code*

Exemples de savoirs codifiés à propos de la notion d'égalité :

1. extrait d'un dictionnaire des mathématiques :
« Une égalité est l'affirmation que ses deux membres sont des expressions d'un même objet, nombre, vecteur, figure, etc. Si on peut, en remplaçant ces expressions par des expressions équivalentes, transformer l'égalité en identité, c'est qu'elle est vraie, sinon elle est fausse »²¹.
2. extrait d'un programme d'études :
« Sens de la relation d'égalité (équation), sens de la relation d'équivalence »²².

Photo 8 : En plénière, des élèves attentifs au compte rendu d'un groupe ; c'est un moment de partage et d'échanges avec le point de vue de ses pairs tel qu'indiqué dans la conclusion ci-dessus.



²¹ Baruk, S. (1992). *Dictionnaire de mathématiques élémentaires*. Paris : Seuil, page 398.

²² Programme de formation de l'école québécoise, version approuvée, (2001), page 135.

3.4. Des « connaissances construites » à propos de « savoirs codifiés »

Les connaissances sont *construites* par les personnes elles-mêmes, tout au long de leurs expériences avec d'autres personnes en situation. Elles leur sont spécifiques et font partie de leur patrimoine cognitif. Elles ont donc un caractère très individuel alors que les savoirs ont une dimension sociale et culturelle. Étant donné la diversité de leurs expériences, deux personnes ont rarement une connaissance identique à propos d'un même savoir codifié, même si elles vivent des apprentissages scolaires simultanément. Des notions, apparemment aussi triviales que le signe d'égalité en arithmétique ('='), à l'intérieur même d'une opération arithmétique, renvoient à des connaissances très différentes chez les personnes (des élèves de quatrième primaire dans notre exemple) qui l'utilisent. Voici 7 catégories de réponses relevées auprès de 48 élèves de 4^e primaire, lorsque nous leur posons la question: « qu'est-ce ce signe veut dire pour toi? » en leur montrant le signe égal dans plusieurs opérations arithmétiques sur des entiers naturels²³.

Connaissances observées	N	Signification
Ça veut dire « égal »	20	Se limitent à la signification verbale du signe
On met égal quand c'est pareil	8	Évoquent l'égalité numérique des membres de l'opération
Ça me dit d'écrire une réponse	7	Le signe '=' correspond à une injonction demandant à l'élève d'écrire le résultat de l'opération
Ça veut dire combien ça fait dans le calcul	5	Le signe est un indicateur du résultat de l'opération
On met égal là pour qu'on écrit la réponse là	4	Le signe permet de localiser la place du résultat de l'opération
Quand c'est plus on met un égal plus grand, quand c'est moins on met un égal plus petit	2	Le signe égal fournit un ordre de grandeur de la réponse en fonction du signe de l'opération (uniquement additif ou soustractif)
Si y a rien d'écrit après '=', c'est qu'on doit faire le calcul: ça me dit 'fais le calcul'	2	Le signe correspond à une injonction demandant à l'élève de résoudre l'opération

Cet exemple témoigne de *connaissances construites* par des élèves à propos d'un savoir codifié décrit dans la section précédente. Pour aucun de ces élèves, nous ne retrouvons les caractéristiques du *savoir codifié* dans la définition du dictionnaire des mathématiques, ou dans leur programme d'études.

Au départ de sa propre connaissance du signe '=', chacun peut en construire de nouvelles, si de nouvelles situations mettent en cause leur viabilité. En d'autres termes, une connaissance n'est pas statique, figée. Elle est dynamique et agit comme un *processus permettant la construction d'autres connaissances*.

²³ Jonnaert, Ph. (2002) Une contextualisation des apprentissages mathématiques, in J. Bideaud et H. Lehalle (dir.), *Le développement des activités numériques chez l'enfant*. (239-264). Paris : Hermès, pages 255-255.

3.5. Connaissances et savoirs

Le tableau suivant établit la distinction entre *connaissance* et *savoir*.

Connaissance	Savoir
<ul style="list-style-type: none">Est individuelle mais est construite avec d'autresrelève du patrimoine cognitif de la personneEst caractérisée par des attributs de la cognitionEst fonction des connaissances et des expériences de la personne ou d'un groupe de personnes en situationEst fonction d'un projet de connaissanceEst dynamique et peut s'adapter en fonction de sa viabilité ou non en situationEst un processus qui permet la construction d'autres connaissancesEst réflexive	<ul style="list-style-type: none">Est collectifRelève du patrimoine culturel et social d'une communautéEst caractérisé par des attributs d'un code ; si le code est écrit, ces attributs sont sémantiques et syntaxiquesEst fonction de la logique de la discipline ou des pratiques sociales de référenceEst figé dans un codeEst un étatN'est pas réflexif

En situation scolaire, un élève construit des connaissances à propos de savoirs codifiés. Cette construction est possible parce que cet élève :

Possède déjà un bagage de connaissances

Interagit avec d'autres élèves

A un projet de connaissance

Travaille en situations

Possède des connaissances plus anciennes qui sont mises en interaction avec l'objet à connaître



Notes

4. Seconde activité : Exploration de sa propre expérience des savoirs et des connaissances

« L'intelligence ne débute ainsi ni par la connaissance du moi, ni par celle des choses comme telles, mais par celle de leur interaction, et c'est en s'organisant simultanément vers les deux pôles de cette interaction qu'elle organise le monde en s'organisant elle-même »²⁴.

4.1. Objectifs de l'activité

Cette seconde activité poursuit l'objectif de permettre aux formateurs(trices) de mettre en parallèle des savoirs codifiés avec leurs propres connaissances de ces dits savoirs codifiés. Par cette activité, ils pourront distinguer savoir codifié et connaissance et, par là, illustrer le contenu de la section précédente en le contextualisant dans la réalité scolaire Béninoise.

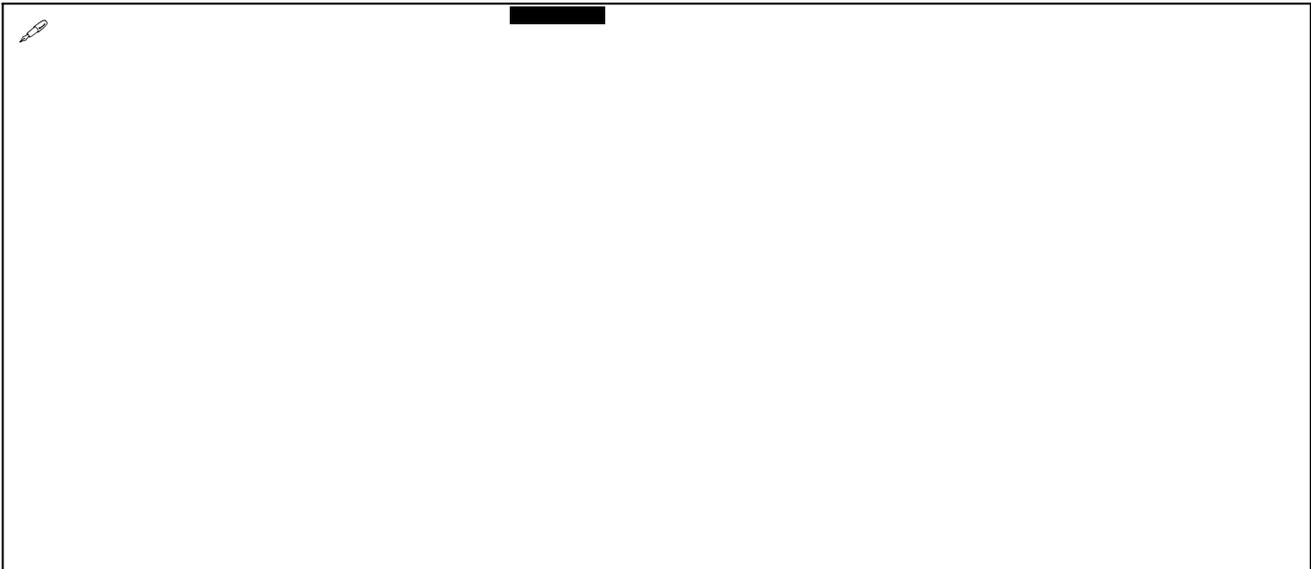
4.2. Consignes

En plénière

Il est demandé aux formateurs(trices) d'identifier trois savoirs codifiés dans les programmes d'études Béninois.

Individuellement

Il est demandé aux formateurs(trices) de décrire leurs propres connaissances à propos de ces savoirs codifiés dans les programmes d'études Béninois.



²⁴ Piaget, J. (1977). *Logique et connaissance scientifique*. Paris : Gallimard, page 311.

En équipe

Chaque formateur(trice) décrit ses connaissances à propos des trois savoirs codifiés du programme d'études Béninois. L'équipe organise ces connaissances en un tableau récapitulatif des connaissances de l'ensemble des membres du groupe.

En plénière

L'animateur(animatrice) organise une synthèse des différentes connaissances relevées dans les équipes à propos des trois savoirs codifiés retenus. Un tableau de synthèse, similaire à ceux construits en équipe, est établi. Les participant(e)s établissent un certain nombre de constats au départ de ce tableau.

4.3. En guise de synthèse

Quelques éléments à retenir à propos des connaissances :

Elles sont construites à travers les expériences des personnes et non transmises.

Elles sont uniques et non universelles, même si, collectivement, nous avons tous des connaissances à propos d'une même réalité.

Elles sont dynamiques et non figées.

Elles côtoient d'autres connaissances, différentes d'elles, à propos d'une même réalité, et ne sont pas partagées par tous.

Elles ne constituent pas une copie conforme de cette réalité.

Elles sont elles-mêmes un processus, car elles permettent, à travers leur adaptation, la construction de nouvelles connaissances, et ne sont pas un 'état'.

Elles sont contextuelles.

Elles sont viables tant et aussi longtemps qu'elles ne sont pas contredites par le contexte dans lequel elles sont utilisées.

Elles sont caractérisées par des propriétés qui relèvent de la cognition.

Quelques éléments à retenir à propos des savoirs :

Ils sont reconnus et admis par une communauté de savoirs.

Ils relèvent du patrimoine culturel de cette communauté.

Ils sont codifiés dans des documents écrits (code écrit) ou selon un langage (code oral ou autres), admis par cette communauté.

Ils sont caractérisés par la logique du savoir lui-même et les propriétés des codes.

4.4. Que retenir?

Les connaissances sont des constructions à travers l'expérience de la personne, à propos d'une réalité qui lui est extérieure, mais qu'elle ne reproduit pas telle qu'elle. Les savoirs relèvent du patrimoine culturel d'une communauté, ils sont codifiés dans des textes écrits ou dans des codes oraux.

4.5. Conclusion

Le constructivisme s'intéresse aux *connaissances* des personnes et à leur construction, moins aux savoirs, si ce n'est en terme *d'objets à connaître*. En contexte scolaire, les personnes sont cependant invitées à *construire des connaissances à propos des savoirs codifiés* dans les programmes d'études et les manuels scolaires.

Dans une perspective constructiviste, il s'agit plus de parler de *projets de connaissances* chez le sujet connaissant, que d'objets de savoirs, codifiés. Réunifiés dans des codes quels qu'ils soient, les savoirs codifiés ne représentent en général que des 'morceaux' de disciplines ou de pratiques sociales, elles-mêmes définies par les positivistes comme des 'morceaux de la réalité'. Morceaux de morceaux, les savoirs codifiés sont sans doute moins intéressants que les projets de connaissances des sujets connaissant. Il serait cependant illusoire de négliger l'un ou l'autre. En contexte scolaire, les connaissances des élèves sont sans cesse mises en interaction avec des savoirs, par l'intermédiaire de la médiation de l'enseignant(e) et des interactions avec les autres élèves. C'est parce qu'il développe un projet de connaissances à propos des savoirs codifiés dans les programmes d'études, que l'élève met ses propres connaissances en interaction avec ces derniers. Cette dialectique 'savoirs codifiés-connaissance' constitue le cœur du processus de construction des connaissances.



Note

S

5. Un modèle socioconstructiviste de la construction des connaissances

Construction de connaissances en contexte scolaire

« (...) du point de vue de la connaissance, (...), c'est l'affirmation d'une interdépendance irréductible entre l'expérience et la raison. Le relativisme biologique se prolonge ainsi en doctrine de l'interdépendance du sujet et de l'objet, de l'assimilation de l'objet par le sujet et de l'accommodation de celui-ci à celui-là »²⁵.

5.1. Perspective didactique et adaptation

Une perspective didactique vise la *construction de connaissances* à propos de savoirs codifiés en contexte scolaire, en général des savoirs relevant de disciplines académiques, mathématiques, sciences, langues, etc. Il s'agit donc de proposer une *approche constructiviste* qui accorde une certaine place à ces *objets à apprendre*. Le didacticien s'intéresse en général à la construction de connaissances par les élèves à propos de savoirs codifiés.

De longue date, Piaget présente la dimension *constructiviste du développement des connaissances* à travers le processus d'*adaptation*. L'intelligence est la forme la plus générale des coordinations des actions et des opérations d'un sujet qui *se construit en construisant, reconstruisant, structurant et restructurant logiquement son environnement*. Les connaissances ne sont, dans ce cas, ni le reflet du monde extérieur, ni la projection sur le monde extérieur de structures innées. Ces propos piagétiens n'excluent pas, à priori, l'objet d'apprentissage (et donc les savoirs codifiés); le sujet ne se construit des connaissances à propos du monde extérieur qu'à travers ses propres actions et opérations, autant sur le monde physique que sur ses propres connaissances. Mais tout ceci n'est possible qu'à travers l'adaptation de connaissances plus anciennes aux contraintes de la situation actuelle.

Cette adaptation aux situations pose nécessairement la question même des situations.

Une personne n'agit jamais sur la situation proposée par l'enseignant(e) mais bien sur sa propre compréhension de cette situation. Aussitôt que ces situations sont proposées aux élèves, ces derniers les détricotent et construisent leur propre *représentation* de ces situations à travers leurs connaissances plus anciennes. Pourquoi en serait-il autrement? Chacun s'accorde pour affirmer qu'un texte n'est achevé que lorsqu'il a trouvé un lecteur. Mais à peine est-il lu qu'il est reconstruit sous une autre forme par ce même lecteur. Par ailleurs, les connaissances qu'une personne s'est construites sont viables dans la situation actuelle dans laquelle il les inscrit et du contexte dans lequel il les a créées. Chaque fois que cette personne est confrontée à une nouvelle situation, elle adapte ses connaissances en fonction de leur degré de viabilité dans ces situations.

L'adaptation des connaissances se fait dans une dialectique entre les connaissances d'un sujet et la représentation qu'il se fait de la nouvelle situation à laquelle il est confronté et de son contexte. Les processus adaptatifs qui aboutissent à l'adaptation sont quasi permanents ; ils peuvent conduire à la réfutation de connaissances non viables, à leur modification ou à leur réutilisation. Piaget a

décrit finement ces processus complexes. L'adaptation est à nos yeux suffisante pour répondre à la

²⁵ Piaget, J. (1977). *Logique et connaissance scientifique*. Paris : Gallimard, page 21.

question: « que fais-tu des connaissances que tu as construites ? ». Les processus adaptatifs et les différentes modalités que lui attribue Piaget sont communément admis par les spécialistes de la construction des connaissances dans une perspective constructiviste.



Note

S

5.2. Le modèle socioconstructif et interactif (SCI) de construction des connaissances

Le modèle présenté dans les lignes qui suivent est construit à la suite des travaux de Jonnaert et Vander Borghet sur les démarches d'apprentissage observées et analysées auprès de différentes populations d'étudiant(e)s²⁶.

Ce retour aux principes piagétien d'adaptation pose les assises d'un modèle constructiviste intéressant pour les didacticiens :

La dimension *socio*, puisque les apprentissages en contexte scolaire font référence à une certaine communauté

La dimension *constructiviste* du processus d'appropriation et de construction des connaissances par un sujet

La dimension *interactive* de ce même processus, puisque les connaissances du sujet y sont mises en interaction avec l'objet à apprendre

Ces trois dimensions s'articulent entre elles pour former le modèle *Socioconstructif et Interactif*, le modèle SCI.

La dimension constructiviste (C) Le constructivisme postule que la connaissance n'est pas le résultat d'une réception passive d'objets extérieurs, mais constitue plutôt le fruit de l'activité du sujet. Cependant, cette activité ne porte pas sur n'importe quel objet. Elle manipule essentiellement les idées, les connaissances et les conceptions que le sujet possède déjà à propos de l'objet à apprendre, qu'il s'agisse ou non d'un savoir codifié.

L'action du sujet, cette dimension " constructiviste ", porte alors non pas sur des objets concrets, mais bien sur les connaissances du sujet mises en interaction avec les réalités physique et sociale, dans lesquelles l'objet à apprendre est rencontré (il peut s'agir d'un savoir codifié). Au-delà de ces connaissances, ces activités portent également sur les opérations que le sujet effectue, mais ne se réduisent jamais à ces opérations. Précisons notre pensée à ce propos.

L'activité du sujet porte donc sur les opérations que le sujet a effectuées, sur leurs résultats et sur la mise en relation des deux (opérations et résultats), elle ne se réduit donc pas du tout aux activités concrètes de manipulation effectuées par l'élève. Ces dernières sont certes utiles, mais Piaget répétait qu'elles ne sont que des " béquilles " de la véritable activité, celle que nous venons de décrire et qui porte sur les opérations et non sur le matériel concret.

Mais à nouveau, pour que cette activité existe, il lui faut des opérations et pour que ces opérations existent il leur faut un matériau de base. Les savoirs codifiés peuvent être de ces matériaux. La dimension constructiviste évoque donc l'activité réflexive et dialectique du sujet sur ses propres connaissances et sur les opérations qu'il effectue. Le sujet construit ses connaissances par une activité réflexive sur ce qu'il sait déjà, adaptant ses propres connaissances aux exigences de la situation à laquelle il est confronté et aux caractéristiques qu'il décode lui-même sur l'objet à apprendre. Cette activité est dès lors réflexive au sens mathématique du terme, puisqu'elle forme une boucle autour des connaissances du sujet. Cette activité est aussi dialectique, car elle met en interaction les connaissances du sujet (l'ancien) avec l'objet à apprendre (le nouveau), les unes s'adaptant aux autres et vice-versa.

²⁶ Jonnaert, Ph. et Vander Borght, C. (2009, 3^e édition). Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour la formation didactique des enseignants. Bruxelles : De Boeck Université (traduit en portugais).

Enfin, si le constructivisme suppose une boucle réflexive sur les connaissances et les opérations du sujet, il suppose aussi une dialectique entre les connaissances préalables du sujet et un objet à apprendre. C'est par cette double approche, *dialectique et réflexive*, que le constructivisme peut être pertinent pour les didacticiens. En effet, l'objet traditionnel de l'apprentissage scolaire et cher au didacticien n'est autre que le savoir codifié. Il n'est pas exclu du processus que nous venons de décrire. Il semble au contraire y occuper une place déterminante. Par ailleurs, si l'on parle d'adaptation, d'assimilation et d'accommodation, c'est bien par rapport à quelque chose, nous le signalions déjà dans le paragraphe précédent. La seconde dimension que nous évoquerons sera alors la dimension interactive: la troisième, la dimension sociale.

La dimension interactive (I) La dimension interactive évoque les situations auxquelles le sujet est confronté et à l'intérieur desquelles ses connaissances se heurtent à de nouveaux " objets ", les objets à apprendre qui peuvent, entre autres, être le savoir codifié. Il s'agit donc d'une mise en interaction des connaissances anciennes du sujet (son déjà-là, ses représentations, ses théories dans la tête, ses conceptions) avec le " nouveau " à apprendre, rencontré dans des situations contextualisées. Le " savoir codifié " est donc de ces objets que le sujet rencontre dans des situations et dans les contextes particuliers, physique et social, de l'école. Une approche constructiviste qui prend en considération la dimension interactive, dans le sens piagétien du terme (mise en interaction des connaissances anciennes avec des objets nouveaux en situation) ne fait pas l'impasse sur les " savoirs codifiés ", bien au contraire ! Par cette dimension interactive, nous évoquons essentiellement le fait que le sujet construit de nouvelles connaissances, ou en modifie d'anciennes, que s'il vit en interaction avec son milieu physique et social. Les apprentissages se développent grâce aux interactions que le sujet établit avec son milieu. En termes d'apprentissages scolaires, cela signifie que le sujet ne peut apprendre qu'en " situation ". Les " situations " auxquelles le sujet est confronté contiennent, en contexte scolaire, le " savoir codifié " à apprendre, il est en général " mis en situation ". Cet aspect est fort important, car c'est à travers ces situations que la dialectique " savoir " / " connaissance ", évoquée dans le paragraphe précédent, peut réellement avoir lieu. L'activité réflexive et dialectique du sujet qui apprend n'est donc possible que s'il y a interaction avec le milieu physique et social et rencontre, dans ce milieu, l'objet à apprendre. La dimension " interactive " est, de ce fait, celle qui apporte au processus de construction des connaissances son matériau de base: l'objet à apprendre. Cette dimension alimente les activités réflexives et dialectiques de la dimension constructiviste, ces dernières n'étant pas possibles sans la dimension interactive de notre modèle.

Ces deux dimensions fonctionnent donc solidairement, en étroite synergie, l'une n'étant pas possible sans l'autre. C'est probablement la dimension interactive qui répond le mieux aux didacticiens, perplexes quant à une approche constructiviste des apprentissages qui exclurait toute référence à un objet à apprendre, alors que, selon eux et avec raison, le savoir codifié ne peut être évacué. C'est évident, on n'apprend pas à partir de rien comme une machine à laver qui tournerait à vide, sans linge. Que laverait-elle ? La dimension interactive, dans le sens piagétien du terme (la dialectique des connaissances antérieures du sujet avec l'objet à apprendre), réhabilite le " savoir codifié " dans la perspective constructiviste de l'apprentissage, sans trahir pour autant le paradigme constructiviste lui-même.

La dimension Socio (S) Évidemment, que ce soit à l'intérieur ou en dehors du contexte scolaire, les interactions sociales constituent une composante essentielle du processus de construction des connaissances. Ces interactions sociales sont faites d'une part des échanges avec les pairs, et d'autre part des échanges avec l'adulte. Mais à nouveau, le processus est complexe. Si l'apprentissage est fortement déterminé socialement, les interactions sociales n'en sont qu'une dimension parmi beaucoup d'autres. La simple question des finalités des apprentissages scolaires engendre, par exemple, des réflexions qui portent autant sur la nature des apprentissages que sur la pertinence sociale de leurs résultats, et donc sur celle de l'apprentissage même des savoirs codifiés. Par ailleurs, si le sujet construit lui-même ses connaissances, il en a également la responsabilité, nous débouchons alors sur une autre catégorie de questions, éthiques cette fois, combien importante cependant. Nous avons déjà partiellement abordé certaines de ces questions dans les lignes qui précèdent. Nous les résumons en un triple ancrage de la dimension *socio* dans le processus de construction des connaissances :

Celui des interactions sociales qui provoquent les conflits socio-cognitifs inter et intra-individuels

Celui de l'inscription de l'école et des savoirs codifiés dans un environnement social finalisé

Celui, éthique, de la responsabilité de l'apprenant face aux connaissances qu'il construit, qui sont nécessairement les siennes



Note

S

5.3. En bref

Les trois dimensions évoquées (constructiviste, interactive et socio) sont solidaires entre elles à l'intérieur du modèle SCI. Non seulement elles fonctionnent en s'articulant sans cesse les unes aux autres, en plus chacune alimente toujours les deux autres. C'est la solidarité fonctionnelle de ces trois dimensions qui fait du modèle SCI une approche intéressante des processus de construction des connaissances. Prise isolément, chaque dimension devient rapidement obsolète et ne peut, par elle-même, expliquer le processus de construction des connaissances. Par exemple, la dimension constructiviste isolée des deux autres ne pourrait, à elle seule, que rendre compte de mécanismes tournant à vide. La dimension interactive, isolée des deux autres, expliquerait une mise en interaction de connaissances avec des composantes d'un environnement physique sans pouvoir en déterminer le pourquoi. Enfin, la dimension socio isolée des deux autres expliquerait des relations entre des individus indépendamment de tout projet d'apprentissage et de construction de connaissances. Le modèle SCI que nous développons ne peut donc se comprendre que dans l'articulation étroite de ses trois dimensions entre elles.



Note

S

Module 5

Traitement de situations et résolution de problèmes

« Les situations-problèmes sont la source du savoir, dans la mesure où c'est dans ces situations que le sujet est le plus fonctionnellement conduit à élaborer, avec ses partenaires sociaux (le maître, les parents, les autres élèves), les connaissances pratiques et théoriques qui lui permettront de les maîtriser. Elles en sont aussi le critère, dans la mesure où un savoir transmis n'est pas nécessairement approprié par le sujet qui est censé le recevoir, et où l'épreuve des situations-problèmes permet justement d'évaluer cette appropriation. »²⁷

Sommaire

1. Spécification du module
2. Première activité : *Fait émerger les conceptions de situation et de problème*
3. Une double situation
4. Clarifications conceptuelles
5. Vers une démarche de résolution de problèmes
6. Définition
7. Conclusion
8. Pour aller plus loin : *Quelques références bibliographiques*

²⁷ Vergnaud, G. (1983). *L'enfant, la mathématique et la réalité*. Berne : Peter Lang, p.23.

1. Spécification du module

1.1. Résumé

Ce module présente une approche du *traitement des situations* présentées aux élèves au cours des activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation. Certaines de ces situations sont de véritables problèmes pour les élèves, cette démarche devient alors aussi une *démarche de résolution de problèmes*. Dans d'autres situations, l'élève est simplement amené à accomplir un certain nombre de tâches, la démarche proposée lui sert alors à *traiter efficacement* cette situation. *Résoudre des problèmes* et *traiter des situations* sont des processus qui diffèrent de par la nature des situations que l'élève gère. C'est le contexte qui permet aux apprenants de construire le sens des contenus d'apprentissage, la notion de contexte prend ici toute sa dimension. Contexte, situations, tâche et problèmes sont différenciés dans ce module. Plusieurs exemples et plusieurs activités sont suggérés.

Ce module est présenté comme un *outil de formation*, il s'adresse directement aux lecteurs(trices) qui sont des formateurs(trices) qui suivent ce module dans le cadre d'une formation soit initiale, soit continue. Ce module peut également être utilisé comme un outil d'autoformation par des enseignant(e)s. Il est directement orienté vers l'activité des lecteurs. Le module est structuré en plusieurs sections qui s'emboîtent les unes dans les autres en un processus, en spirale, articulant les conceptions des participants à la formation au cadre théorique qui y est développé.

Au terme de ce module, plusieurs notions relatives à la résolution de problèmes et au traitement de situations auront été clarifiées. Une démarche aura été suggérée. Plusieurs activités jalonnent tout le module. Ce dernier est centré essentiellement sur les actions des participant(e)s à la formation plutôt que sur le discours du formateur (de l'animateur/trice). Le module est donc fondamentalement pratique.

1.2. Public ciblé

Ce module est d'abord utilisé pour la formation des formateurs d'enseignant(e)s, qu'il s'agisse des instructeurs des formateurs d'enseignant(e)s ou des formateurs eux-mêmes. Ce module pourra ensuite être appliqué dans le cadre de la formation initiale ou continue des enseignant(e)s.

Si les exemples et activités utilisés dans ce module sont extraits des travaux et des publications nord-américaines des deux auteurs, Ph. Jonnaert et A. Simbagoye, ces données peuvent cependant facilement être adaptées au contexte Béninois.

Tout au long du module, la personne ciblée est nommée le formateur. Dans ce texte également, la personne qui anime la formation relative à ce module est nommée *l'animateur(animatrice)*.

1.3. Objectifs général et spécifique du module

Ce module poursuit *l'objectif général* d'initier les formateurs(trices) à une démarche de résolution de problèmes et de traitement de situations, qu'ils pourront par la suite appliquer dans leurs propres activités de formation des enseignant(e)s.

De façon *spécifique*, le module propose différentes clarifications conceptuelles et suggère des grilles d'analyse.

1.4. Correspondance avec le profil de sortie

(Se référer au module 1, relatif au *Profil de Sortie* des formations)

Ce module correspond à la famille de situations du *domaine de l'enseignement* ; il vise plus particulièrement la *conception de situations cohérentes par rapport au programme d'études et appropriées aux élèves*. Ce module traite plus particulièrement des modalités relatives au traitement de ces situations, qu'il s'agisse ou non de problèmes.

Dans le cadre de l'*OSEP-Bénin (Outil de suivi et d'évaluation pédagogique au Bénin)*, ce module concerne particulièrement le point 16 de la grille d'évaluation (se référer au module de présentation de l'*OSEP-Bénin*) :

(16). *L'enseignant(e) offre aux étudiant(e)s des opportunités de développer des habiletés de résolution de problèmes.*

1.5. Questions transversales

Le module 5 aborde le traitement de situation et la résolution de problèmes. Les questions transversales pourraient être abordées sous divers angles. On peut choisir des problèmes à résoudre qui ont comme toile de fond le genre doublé d'éthique par exemple: le harcèlement sexuel en est par exemple le cas le plus fréquent rencontré dans le milieu scolaire. L'enseignant(e) qui s'enfonce dans cet univers, si on ne l'éloigne pas, ne peut développer chez l'apprenant(e) qu'une certaine déstructuration et des dérapages.



Note

S

2. Première activité : Fait émerger les conceptions de situation et de problème

« J'ai souvent dit que j'apprenais ce que je cherche en peignant, les couleurs et les pinceaux à la main. Ainsi, j'ai rencontré souvent ce que je n'attendais pas. Connaître d'avance ce que l'on cherche, c'est déjà l'avoir trouvé ».²⁸

2.1. Objectifs de l'activité

Cette première activité poursuit l'objectif de faire émerger les conceptions des participant(e)s à propos des notions de *situation* et de *problème*. Par cette activité, les connaissances préalables des participant(e)s à la formation sont *mises en relation* avec les notions abordées dans ce module : la notion de contexte, de situation, de tâche, de problème et de résolution de problème.

2.2. Situation à analyser

**Situation extraite de: Jonnaert, Ph. (1988). *Conflits de savoirs et didactique*.
Bruxelles: De Boeck Université, pages 12 et 13.**

Procédures observées chez un même élève (4^e primaire, 10 ans), pour résoudre trois petits problèmes arithmétiques proposées en situation de classe par un normalien:

$$\begin{array}{r} \underline{12} \quad \underline{27} \\ \end{array}$$

Procédure 1: $22,3 + 5,9 = (3+9) + (22+5) = 39$

Procédure 2: 11,4

$$+ \underline{12,9}$$

24,3

Procédure 3: $\begin{array}{r} \underline{15} \quad \underline{20} \\ \end{array}$

$$12,6 + 7,9 = (9+6) + (13+7) - 1 = 34$$

Interactions entre le normalien (Nor) et l'élève (Su) à propos des procédures utilisées:

Nor.: Pourquoi places-tu une virgule là et pas là et là? (Le normalien montre successivement les résultats aux procédures 2 puis 1 et 3).

Su.: Parce que là c'est en calcul écrit et pas là. (Montre la procédure 2, puis les procédures 1 et 3).

Nor.: D'accord, mais où sont passées les virgules? Pourquoi tu n'en mets plus ici? (Montre la procédure 1).

Su.: (Regarde sa première opération: $22,3 + 5,9$).

Nor.: (Après quelques secondes d'attente). Que fais-tu?

Su.: Ça va pas, ... je sais pas, ... c'est pas juste, peut-être?

²⁸ Juliet, Ch. (1990). *Entretien avec Pierre Soulages*. Paris : L'Échoppe, p. 38.

Nor.: *Non. Comment dois-tu faire?*

Su.: *Je mets ce qui est là ensemble et ce qui est par là ensemble. (Montre successivement la partie entière et la partie décimale de chacun des deux termes de la première addition: 22,3 et 5,9).*

Nor.: *Et après, que fais-tu?*

Su.: *Je mets tout ensemble.*

Nor.: *Tu veux dire que tu refais une addition?*

Su.: *Quoi?*

Nor.: *Que veux-tu dire quand tu dis que tu remets tout ensemble? Est-ce que c'est une nouvelle addition?*

Su.: *Non c'est le même calcul.*

Nor.: (Moment d'hésitation du normalien). *On va refaire le calcul et tu dis tout haut tout ce que tu fais, ça va?*

Su.: *D'accord, ... ça va!*

Nor.: *Vas-y!* (Le normalien montre la première opération à effectuer, sans la resituer dans son contexte: l'énoncé d'un problème arithmétique).

Su.: (En écrivant la procédure qu'il utilise). *Je fais $3 + 9$, ça fait 12, ... et puis $22 + 5$, ça fait 27, ... et puis je fais $27 + 12$, ça fait 39.* (L'élève regarde en silence ce qu'il a écrit: $22,3 + 5,9 = (3 + 9) + (22 + 5) = 39$, ... et compare avec la procédure qu'il a utilisée en premier lieu). *C'est pareil, ... c'est peut-être faux!*

Nor.: *Pourquoi penses-tu que c'est faux?*

Su.: *Je sais pas, ... je vois bien que ça va pas.*

Nor.: *Pourquoi?*

Su.: *Y a plus de virgule dans la réponse ... je sais pas s'il faut une.*

Nor.: *Une quoi?*

Su.: *Une virgule tiens!*

Nor.: *Où placerais-tu une virgule?*

Su.: *Dans la réponse!*

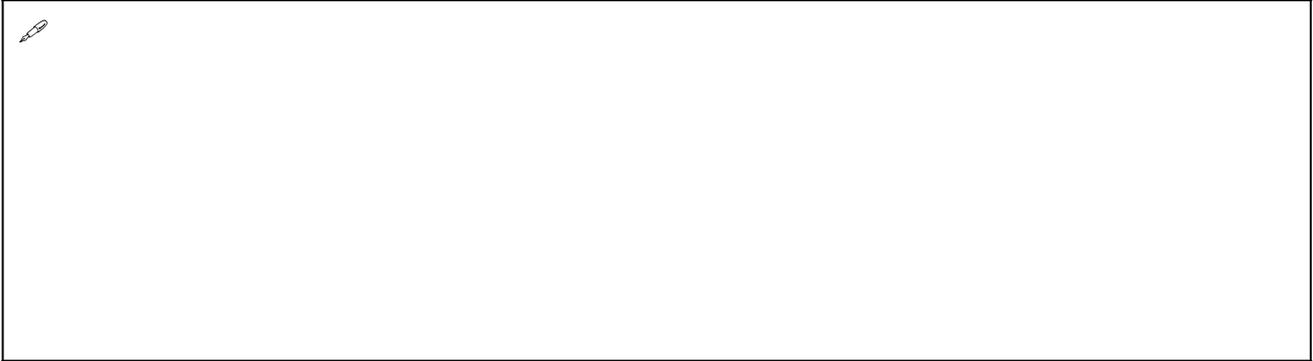
Nor.: *Pourquoi n'en places-tu pas alors?* (Moment d silence des deux interlocuteurs).

Su.: *Ça ne va pas, ... ça ferait 3,9, ... c'est trop petit, ...* (Silence).

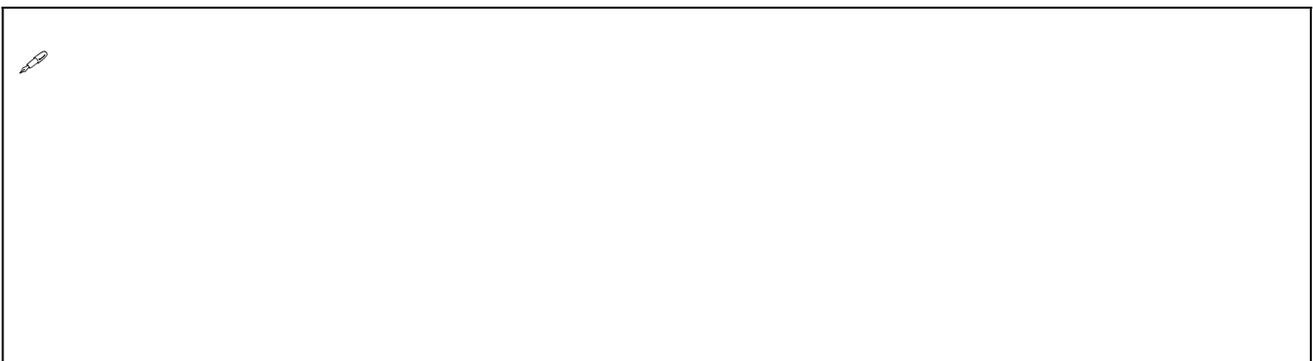
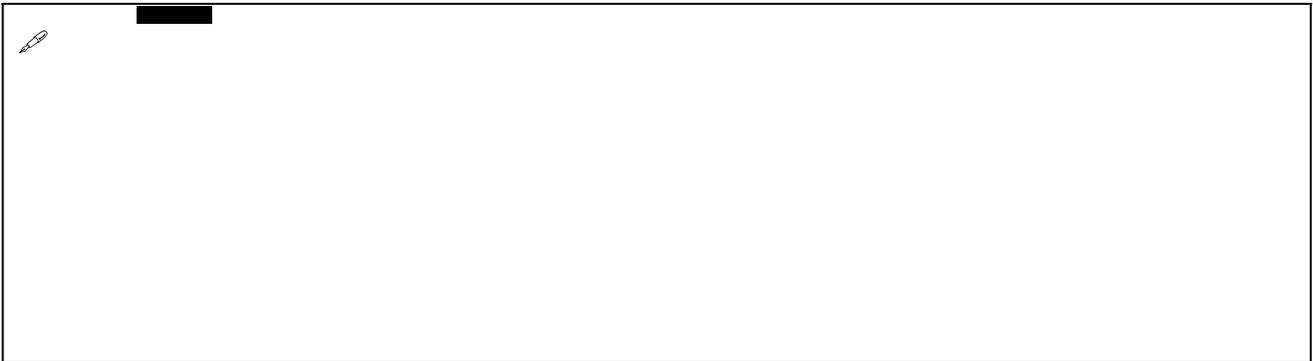
2.3. Consignes

Individuellement

Il est demandé aux formateurs(trices) de *lire* et d'*analyser* la situation qui est décrite dans les lignes qui précèdent. Chacun devra ensuite, individuellement, écrire en quelques lignes les *éléments essentiels* qui, selon eux se dégagent de cette situation.



Les trois situations que l'élève a dû traiter à l'aide des procédures utilisées ne sont pas présentées dans le texte ci-dessus. Cependant, à la lecture du dialogue qu'il a développé avec le normalien(lienne), un problème apparaît. Il est demandé à chaque participant(e) de *décrire ce problème* et de *formuler une hypothèse* quant à sa source. Cette seconde activité est individuelle.



En équipe

Il est demandé aux formateurs(trices) de *confronter* leurs opinions en équipe de cinq à six personnes. Ces équipes doivent être organisées et les tâches réparties clairement : un animateur/animatrice, un secrétaire et un rapporteur. Après les échanges, il est demandé de formuler un *avis* que partage l'ensemble des membres de l'équipe à propos de cette situation. Cet avis est prononcé à propos :

Des éléments essentiels qui se dégagent de la situation

Du problème identifié

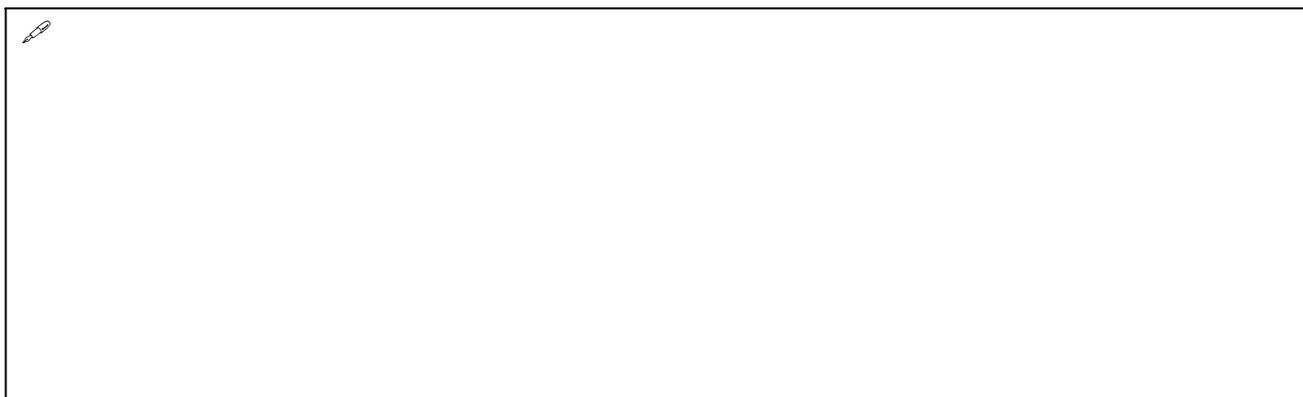
D'une hypothèse quant à la source du problème



En plénière

Chaque rapporteur présente les trois aspects analysés au sein de l'équipe. L'animateur/trice organise une confrontation des points de vue des différents groupes, puis organise les rapports en un grand tableau comparatif. Une discussion se dégage de cette mise en commun, l'animateur (trice) oriente les débats vers la recherche d'une définition commune de la notion de problème: « Finalement, de tout ceci, selon vous comment pourrions-nous définir un problème ? ». Les équipes se réunissent et chacune formule par écrit une proposition. En plénière, l'animateur(trice) rassemble l'ensemble des propositions. Les avis dégagés etc.

Les avis dégagés sont confrontés en grand groupe pour en faire ressortir la formulation d'une *première définition collective et provisoire de la notion de problème*.



2.4. Conclusion

C'est à la suite de la lecture et de l'analyse que chacun aura fait d'une situation que, de cette première activité, se dégage une conception collective de la notion de problème. . Il est suggéré de conserver cette première définition provisoire, les formateurs(trices) auront à y revenir au terme du module.

Différentes conceptions de la notion de problème peuvent surgir au cours de cette première activité. Chaque formateur(trice) peut lui-même avoir une conception de la notion de problème qui diffère de celle pour laquelle un consensus est apparu en grand groupe.

Progressivement, à travers les sections qui suivent, certaines clarifications seront proposées. Elles permettront au formateur de reprendre sa conception de la notion de problème, de l'adapter, de la faire progresser et de la reformuler.



Note

S

3. Une double situation

« Une sculpture ne m'intéresse vraiment que dans la mesure où elle est, pour moi, le moyen de rendre la vision que j'ai du monde extérieur ... Ou, plus encore, elle n'est aujourd'hui pour moi que le moyen de connaître cette vision. À tel point que je ne sais ce que je vois qu'en travaillant. »²⁹

3.1. Les deux situations à analyser

Situations extraites de : Jonnaert, Ph. (1988). *Conflicts de savoirs et didactique*. Bruxelles: De Boeck Université, pages 31 et 32.

Deux situations expérimentées dans deux classes de 4^e primaire ; elles sont proposées parallèlement, au même moment dans deux classes différentes de 4^e primaire, chacune de ces deux classes n'expérimente qu'une seule des deux situations.

Situation (a)

L'instituteur, (4^e primaire A), a préparé pour chacun de ses élèves une planchette en bois, de forme carrée et dont la longueur de chacun de ses côtés mesure 20 cm; à chacun de ses élèves l'instituteur a remis 400 carreaux de mosaïque, de forme carrée, de couleur différente et mesurant toutes exactement 1 cm de côté. Il leur donne comme consigne: « *Recouvrez la planchette avec tous les carrés de mosaïque pour faire un beau sous-plat pour la fête des mamans.* »

Situation (b)

L'instituteur, (4^e primaire B), a préparé pour chacun de ses élèves une planchette en bois, (identique à celle remise aux élèves de la classe A), elle est carrée et a 20 cm de côté à chacun de ses élèves il a remis beaucoup moins de 400 carreaux de mosaïque, de forme carrée, de couleur différente et mesurant tous exactement 1 cm de côté. Aucun élève n'a la même quantité de carrés de mosaïque. Il leur donne comme consigne: « *Recouvrez toute la surface de la planchette avec les carrés de mosaïque aucun vide ne peut exister entre les carrés de mosaïque.* »

Contexte de ces deux activités

Ces activités de recouvrement ne sont que des portions de séquences plus vastes, elles précèdent toutes les deux des activités de découverte de la notion d'aire des quadrilatères. Elles sont apparemment presque isomorphes, elles sont pourtant totalement différentes.

²⁹ Giacometti, A. (1993). *Je ne sais ce que je vois qu'en travaillant*. Propos recueillis par Yvon Taillandier. Paris : L'Échoppe. (Une première version du texte a été publiée en suédois dans le numéro 6 de la revue Konstrevy à Stockholm en 1952).

Commentaires sur le suivi des deux situations

Dans la *situation (a)*, l'explicite est dominant. Il y a peu d'incertitude. Tous les élèves recouvrent complètement la planchette sans éprouver de réelles difficultés. La règle formulée dans la consigne ne laisse aucun champ à l'incertitude. La règle explicite domine toute l'activité et laisse peu de place à la recherche et à la création de sens par l'élève. Peu ou pas d'incertitude donc peu ou pas de conflits, et même absence de rupture. Les élèves recouvrent les planchettes comme le souhaite l'instituteur. Cette séquence ne se développe pas au-delà de l'activité qui est décrite dans les lignes qui précèdent.

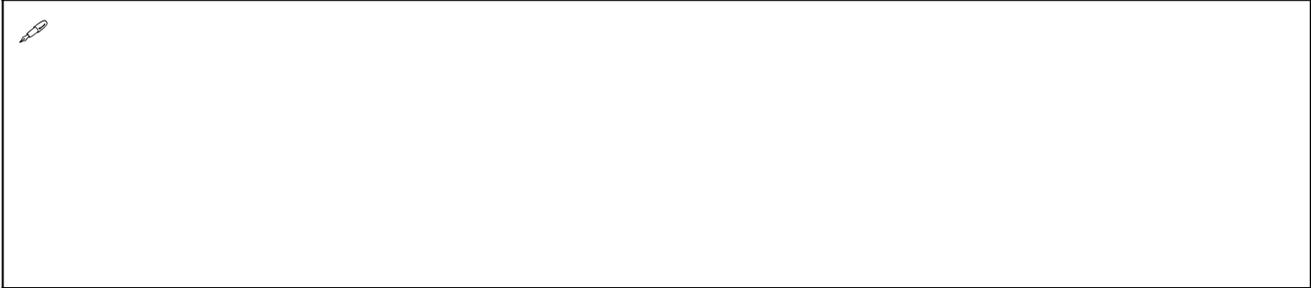
Dans la *situation (b)*, rapidement les élèves sont dans une impasse: « (...) le maître nous a donné trop peu de mosaïque pour réaliser ce qu'il demande ! », « (...) que nous veut-il ? », « (...) que cherche-t-il à nous faire faire ? ». Pour aller plus loin dans leur démarche, les élèves doivent lever une série d'incertitudes : « le maître ne fait pas ce qu'il doit faire, il a mal préparé le matériel, il demande des choses impossibles, ... pourquoi ? ». Pour débloquer la situation, le maître dit à ses élèves : « je pourrais vous donner les carrés de mosaïque qui vous manquent pour achever de recouvrir vos planchettes. Mais pour obtenir ces carrés de mosaïque, chacun doit me donner le nombre exact de mosaïques qui lui manque et m'expliquer comment il a fait pour trouver ce nombre. » La nouvelle consigne lancée par le maître place les élèves face à de nouvelles incertitudes, certes, mais relance avec force leur activité.

Notes

3.2. Consignes

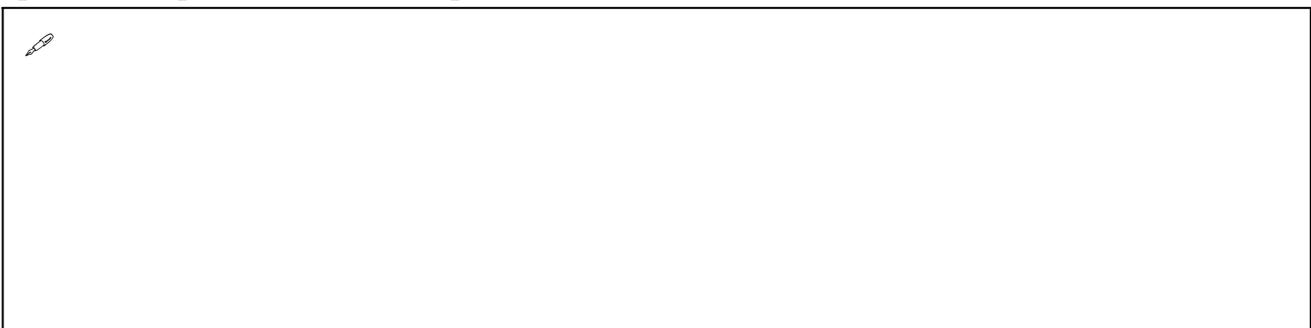
Individuellement

Il est demandé aux formateurs(trices) de *lire attentivement, d'analyser*, de comparer les deux situations et d'écrire tout ce qui les différencie ; avant de préciser si une des deux situations présente un problème dans le sens de la définition collective proposée pour la notion de problème.



En équipe

Les formateurs(trices) se regroupent en équipe de 5 ou 6, avec un animateur(trice), un secrétaire et un rapporteur. Ils (elles) comparent leurs différents points de vue à propos des deux situations. Il leur est ensuite demandé de reformuler ces deux situations, en respectant les différences observées pour les adapter à une autre discipline et aussi au contexte Béninois.



3.3. Question

La situation b présente beaucoup d'incertitudes aux élèves alors que la situation a est sécurisante. Selon vous, laquelle de ces deux situations aura permis aux élèves de réaliser le plus d'apprentissage? Pourquoi?



3.4. Conclusion

L'analyse de ces situations permet de dégager des différences entre une situation présentant un certain degré d'incertitude aux élèves et une autre, au contraire, très sécurisante. Cependant, à ce stade, aucune clarification n'est suggérée. La section suivante propose des clarifications qui permettront au lecteur de différencier des notions qui, sans être similaires, se chevauchent dans les écrits portant sur la résolution de problèmes. Il s'agit des notions de contexte, situation, tâche, problème et situation-problème.



Note

S

4. Clarifications conceptuelles



« Toute connaissance acquise est fondamentalement liée et structurée par les situations et les circonstances dans et par lesquelles elle s'est développée au travers de l'activité. »³⁰

Introduction

Contexte, situation, situation-problème, tâche, problème, .., quelles différences, quelles complémentarités ?

Souvent, les concepts de *tâche*, de *situation*, de *problème*, de *contexte* et de *situation-problème* sont sujets à confusion. Les lignes qui suivent permettent d'apporter quelques clarifications conceptuelles relatives à ces notions.

Partant du *contexte*, concept le plus inclusif, ceux de *situation*, de *tâche*, de *problème* et de *situation-problème*, peuvent facilement être clarifiés et précisés dans le cadre de cette formation.

Ces clarifications sont extraites et adaptées de deux documents :

Jonnaert, Ph. (dir.), (2010). *Situations et programmes de formation. Vers le traitement compétent de situations*. Bruxelles: De Boeck-Université.

Jonnaert, Ph. et Koudgobo, J. (2004). *Une numéracie pour la construction de connaissances opératoires en mathématiques par les personnes moins performantes : perspectives pour le développement d'un continuum. Note de synthèse*. Montréal, rapport de recherche : Documents de l'Observatoire des réformes en éducation, UQAM.

4.1. Contexte

Le *contexte* est le cadre général, spatio-temporel, mais aussi culturel et social, dans lequel se trouve une personne à un moment donné de son histoire. Il inclut l'ensemble des autres concepts, mais aussi la personne en situation, une série de ressources, des contraintes et des obstacles.

Inclusif, le *contexte* comprend la personne et la situation à laquelle cette dernière participe actuellement. La situation à son tour inclut les tâches et les problèmes s'il y en a. La personne en situation, elle-même incluse intégralement dans la situation, donne du sens à ses actions, parce que le contexte a du sens pour elle. Un contexte est caractérisé par des paramètres de temps et d'espace, et par des paramètres sociaux et culturels, voire économiques.

Par exemple, un cours de mathématiques, dans une classe Béninoise et une école précise de Cotonou, à un moment donné de la scolarité d'une personne, avec des pairs et des enseignant(e)s, est un *contexte* que nous pouvons facilement caractériser dans le temps et dans l'espace, mais aussi socialement, culturellement et économiquement. Le contexte permet la création de sens par la personne. Cette dernière comprend pourquoi elle agit dans telle ou telle situation, en posant tel ou tel acte, seulement si ce qu'elle fait est contextualisé. Le contexte permet à la personne de caractériser ce qu'elle réalise par rapport à ses propres projets.

³⁰ Mottier-Lopez, L. (2008). Apprentissage situé. La microculture de classe en mathématiques. Berne: Peter Lang, p. 26.

Plusieurs recherches contemporaines appuient les perspectives pédagogiques et didactiques qui contextualisent les contenus des apprentissages scolaires. Des travaux comme ceux de Schroeder et al. (2007)³¹ montrent combien les apprentissages scolaires contextualisés obtiennent des résultats supérieurs à ceux qui ne le sont pas. Ces chercheurs ont réalisé une méta-analyse d'un nombre important de recherches portant sur les résultats des apprentissages scolaires aux États-Unis. Schroeder et ses collaborateurs montrent que sur 10 modalités différentes d'enseignement-apprentissage, les pratiques pédagogiques qui contextualisent les contenus d'apprentissage permettent aux apprenant d'obtenir des résultats significativement supérieurs à ceux obtenus par d'autres élèves impliqués dans des pratiques pédagogiques décontextualisées. Hulleman et Harackiewicz³² (2009), montrent combien les activités scolaires, qui permettent aux élèves d'établir un lien entre leur contexte de vie et le contenu de leurs cours, assurent une plus grande motivation et un meilleur apprentissage, particulièrement chez les élèves plus faibles.

Permettre à un élève de reconnaître le contexte de ses activités en les mettant en lien avec son propre contexte de vie, c'est aussi lui donner l'occasion de construire le sens de ce qu'il réalise à travers les activités qui lui sont suggérées en classe.

Photo 9 : Classe de CE1 à Calavi



4.2. Situation

Une *situation* est plus restrictive et est incluse dans un contexte qui lui donne du sens. Toute situation est contextualisée. Les caractéristiques du contexte permettent de comprendre pourquoi cette situation apparaît. Une situation est un ensemble plus ou moins complexe et organisé de

³¹ Schroeder, C.M., Scott, T.-P., Tolson, H., T.Y, Lee, Y.-H. (2007). A meta-analysis of National research: Effects of teaching strategies on student achievement in science in the *United States Journal of Research in Science Teaching*, vol. 44 (10), 1436-1460.

³² Hulleman, C. S. et Harackiewicz, J. M. (2009). Promoting Interest and Performance in High School Science Class, MANUEL À L'USAGE DES FORMATEURS(TRICES) D'ENI • MODULE 5 • 116

Science, vol. 326, 1410-1412, consulté le 26 janvier 2010 sur le site <http://www.sciencemag.org>

circonstances et de *ressources* qui permettent à la personne de réaliser des tâches en vue d'atteindre un but qu'elle s'est assignée.

Par exemple, un(e) enseignant(e) peut proposer à ses élèves, durant la saison des pluies au Bénin, d'effectuer une série de relevés pluviométriques dans la cour de l'école afin de calculer la moyenne pluviométrique journalière durant un mois. La situation comprend l'ensemble des *tâches* que les élèves effectuent, avec ce matériel (des ressources) pour calculer une moyenne pluviométrique (le but), mais aussi avec une série de contraintes, et surtout avec leurs propres connaissances et la signification que chacun donne à cette situation. Une personne travaille toujours sur sa propre construction de la situation, sa représentation, et ne prend pas nécessairement en considération toutes les ressources présentes dans cette situation. Elle y sélectionne celles qui lui semblent pertinentes et utiles à sa propre action. La personne est toute entière dans la situation, tantôt ressource, tantôt contrainte, voire même un obstacle au traitement de la situation.

Une situation est donc caractérisée par un ensemble plus ou moins complexe et plus ou moins organisé de circonstances. Ces circonstances ont du sens pour un élève lorsqu'il connaît le contexte dans lequel cette situation est inscrite. La situation 'pluviométrie' a du sens pour un élève de Cotonou lorsqu'elle est organisée dans le contexte de la saison des pluies au Bénin. En fonction des tâches, les circonstances de la situation peuvent être des ressources ou des contraintes pour son traitement. Un travail d'adaptation sur les contraintes d'une situation est souvent indispensable pour en permettre un traitement efficace par les apprenants. Les *circonstances* d'une situation se distribuent de façon plus ou moins organisée sur les différentes facettes de la *situation* à travers :

Sa présentation formelle dans un texte ; dans un schéma, un dessin, une photo, une vidéo ou un film; par une explication verbale fournie par l'enseignant(e) ; par une caractéristique temporaire du climat; par un événement raconté aux élèves ; par un fait divers lu dans un journal, par une visite sur le terrain réalisée par les élèves, etc. ; cette facette peut se résumer par la question de l'élève : *comment cette situation se présente-t-elle à moi ?*

La formulation explicite d'un but au traitement de cette situation; cette facette peut se résumer par la question de l'élève: *à quoi vais-je arriver après avoir traité cette situation?*

Son cadre temporel à travers l'horaire des cours, l'année scolaire, le calendrier des jours fériés, etc. ... ; cette facette peut se résumer par la question de l'élève: *de quel temps est-ce que je dispose pour traiter cette situation ?*

Son cadre spatial dans la salle de classe ou un espace de la salle de classe ; à la bibliothèque, la salle informatique, un atelier de l'école ; l'école elle-même ; le laboratoire pour tel ou tel type d'activité ; la cours de l'école; le quartier ; le lieu d'une visite, etc. ... ; cette facette peut se résumer par la question de l'élève : *où vais-je travailler pour traiter cette situation ?*

Le matériel disponible, du papier, des crayons, une ardoise, un tableau, un dictionnaire, un fichier, un matériel informatique, de la documentation, etc. ... ; cette facette peut se résumer par la question de l'élève ; *de quel matériel est-ce que je dispose pour traiter cette situation ?*

Les personnes impliquées dans le traitement de la situation, des élèves, des personnes ressources externes à l'école, etc. ; cette facette peut se résumer par la question de l'élève : *qui pourra m'appuyer pour traiter cette situation?*

Ces circonstances se présentent tantôt comme des *ressources*, tantôt comme des *contraintes* pour le traitement de la situation. Le tableau ci-dessous propose une synthèse des ressources et des contraintes le plus souvent rencontrées dans le traitement d'une situation.

Tableau 5 : Circonstances d'une situation : des ressources et des contraintes.

Types de circonstances d'une situation

	Ressources directes	Ressources indirectes	Contraintes surmontables	Contraintes insurmontables
Définitions	Elles sont directement offertes par la situation, peuvent être utilisées par l'apprenant sans qu'il ne doive effectuer de démarches particulières pour les obtenir.	L'apprenant doit effectuer une démarche spécifique pour atteindre ces ressources et les utiliser ensuite dans la situation	L'apprenant rencontre un obstacle dans sa démarche, mais cet obstacle est franchissable, et ne l'empêche pas de continuer son traitement de la situation	L'apprenant rencontre dans la situation une contrainte qu'il ne peut pas éviter. Il doit mettre en place une stratégie particulière pour éviter que cette contrainte ne le bloque dans sa démarche
Exemples extraits de la situation 'relevés pluviométriques'	La pluie est régulière à cette saison; les élèves disposent de bouteilles d'eaux vides en plastique pour fabriquer les pluviomètres; les élèves disposent de différents espaces dégagés dans la cours de récréation pour disposer les pluviomètres.	Pour que les bouteilles vides deviennent des pluviomètres, ils doivent les graduer de façon précise, cette graduation demande un travail sur les unités du système métrique; pour construire leur pluviomètre, les élèves doivent lire un mode d'emploi, le comprendre et le traduire en un plan de travail bien précis.	Pendant plusieurs jours, il ne pleut pas, les élèves peuvent prolonger la durée de leur expérience; un pluviomètre a été emporté par une bourrasque de vent, les élèves peuvent en construire un nouveau; l'élève qui doit faire le relevé pluviométrique aujourd'hui est absent, un autre élève peut le remplacer.	La saison des pluies a pris trop de temps à apparaître et les élèves n'ont plus le temps de se consacrer à cette activité.

Tableau extrait et adapté de Jonnaert, Ph. (2000). *De l'intention au projet*. Bruxelles: De Boeck-Université, 3^e édition, (p.92-93)

Le tableau suivant croise les circonstances (ressources/contraintes) et les facettes d'une situation. Ce tableau est une intéressante grille d'analyse des situations proposées aux élèves. Chacune des facettes peut être placée sur une échelle à 4 degrés. Lorsque la facette se présente comme une ressource directe, elle a une valeur de 3; si elle se présente comme une contrainte insurmontable, elle a une valeur de 0. Une bonne situation voit ses six facettes cotées d'une façon la plus proche possible de 3 et devrait donc obtenir une cotation proche de 18. Une situation peu pertinente a une cotation inférieure à 12, avec essentiellement des ressources indirectes et des contraintes surmontables ou non. Si une situation ne présente que des contraintes insurmontables, elle n'est tout simplement pas réalisable par les élèves qui sont confrontés à trop d'obstacles pour la traiter. Il est inutile de placer les élèves devant des situations de ce type.

Une bonne situation présente essentiellement des ressources directes et indirectes, peu de contraintes surmontables et pas de contraintes insurmontables.

Tableau 6 : Croisement des circonstances et des facettes d'une situation

	Ressource directe 3	Ressource indirecte 2	Contrainte surmontable 1	Contrainte insurmontable 0
Présentation formelle de la situation	En général, la présentation de la situation est une ressource directe; par exemple lorsque la situation est présentée de façon complète avec l'ensemble des données utiles à son traitement.		Lorsque la présentation de la situation est maladroite ou incomplète, il s'agit d'une contrainte contournable; par exemple par la recherche d'informations ou de données complémentaires.	Lorsque la situation est inintelligible pour l'élève et qu'il n'a aucun accès à cette dernière; par exemple lorsqu'elle est présentée dans une langue qu'il ne connaît pas.
Expression d'un but au traitement de la situation	En général l'expression d'un but est une ressource directe		L'absence de but est une contrainte contournable par exemple, par la recherche d'un but par les élèves.	
Cadre temporel de la situation		Il s'agit en général d'une ressource indirecte, par exemple en demandant aux élèves de planifier l'activité dans un calendrier donné.		Lorsque le temps est très limité pour le traitement envisagé de la situation, il s'agit d'une contrainte non contournable, par exemple lorsqu'il ne reste plus de temps dans l'horaire pour permettre aux élèves d'achever ce qu'ils ont commencé.
Cadre spatial de la situation		Il s'agit en général d'une ressource indirecte, par exemple en demandant aux élèves d'organiser l'espace de la classe pour permettre des travaux en équipe.		Lorsque l'espace est absolument inadapté pour l'activité, il s'agit d'une contrainte non contournable, par exemple lorsque la classe ne permet aucun aménagement car elle est beaucoup trop petite pour le nombre d'élèves.

	Ressource directe 3	Ressource indirecte 2	Contrainte surmontable 1	Contrainte insurmontable 0
Disponibilité de matériel pour le traitement de la situation	Le matériel disponible est toujours une ressource directe.		Lorsque du matériel insuffisant peut être complété, il s'agit d'une contrainte contournable (surdurable), par exemple en l'absence de matériel, il peut être suggéré aux élèves de le construire avec des matériaux disponibles dans l'environnement de la classe.	Si le matériel est absolument indisponible, il s'agit d'une contrainte non contournable (surdurable).
Disponibilité de ressources humaines en appui au traitement	Les personnes disponibles sont des ressources directes.		Lorsque les personnes ressources peuvent, par exemple, être mobilisées alors qu'elles ne sont pas présentes dans la situation, il s'agit d'une contrainte contournable.	Si aucune personne ressource n'est disponible, il s'agit d'une contrainte non contournable.

 **Notes**

4.3. Tâche

Une *tâche* est définie par les actions qu'une personne pose en se référant à ses connaissances, aux ressources et aux contraintes de la situation comme à des ressources externes, pour atteindre un but intermédiaire dans le traitement de la situation. La personne utilise à bon escient *ce qu'elle connaît* déjà, ainsi que les *ressources offertes par la situation ou des ressources externes*. Une tâche requiert simplement l'application de ce qui est connu, et l'utilisation de ressources accessibles, sans plus.

Par exemple, dans la situation de pluviométrie, 'consigner dans un cahier les relevés pluviométriques' peut être considéré comme une tâche. Par le dispositif mis en place, la situation fournit les données pluviométriques ; la personne les relève en lisant le niveau atteint par l'eau dans le pluviomètre et elle consigne ces données dans un cahier. La personne a accès à l'ensemble des éléments utiles pour la réalisation de cette tâche, elle ne doit pas effectuer de recherche particulière. *Elle atteint, sans aucune entrave, le but* qu'elle s'est assigné dans cette tâche : 'disposer quotidiennement du relevé pluviométrique'.

4.4. Problème

Certaines tâches ne sont pas réalisées aussi automatiquement par les personnes, ce sont des *problèmes* dans ce cas. Dans un problème, on observe une *entrave* entre ce que la personne tente de réaliser (son but), et ce que ses connaissances et la situation (les ressources de la situation) et les ressources externes lui permettent de faire effectivement. Parfois, la personne ne dispose pas de connaissances suffisantes, elle doit alors réaliser un apprentissage pour traiter la situation. Dans d'autres cas, les ressources offertes par la situation sont incomplètes, la personne doit alors effectuer des démarches supplémentaires par rapport à ce que la tâche requiert normalement, pour obtenir les ressources manquantes. Dans un cas comme dans l'autre, *l'atteinte du but par la personne n'est pas automatique*. Il ne s'agit plus d'une simple tâche, mais bien d'un problème.

Un problème est une tâche que la personne ne peut réaliser automatiquement qu'en utilisant telle ou telle ressource. Cette personne est amenée à effectuer différentes démarches de recherche, d'apprentissage voire de consultation d'experts, etc., pour trouver les éléments qui lui manquent dans la situation ou dans son propre champ de connaissances pour pouvoir traiter cette situation. En d'autres termes, *il y a problème si la situation n'offre pas suffisamment de ressources ou si la personne ne dispose pas des connaissances suffisantes, à la réalisation de la tâche*. Un problème est toujours fonction de la personne qui est confrontée à une tâche, qu'elle ne peut réaliser automatiquement. Certaines tâches sont des problèmes pour une personne alors qu'elles ne le sont pas nécessairement pour d'autres. Dans une même salle de classe, une tâche proposée dans une situation est souvent simplement une tâche que certains élèves peuvent immédiatement réaliser, alors qu'elle est un problème qui demande que d'autres élèves réalisent des activités connexes pour arriver à les traiter.

Par exemple, si la personne ne peut pas lire le niveau atteint par l'eau dans un pluviomètre, cette tâche devient un problème pour cette dernière alors qu'elle ne l'est peut-être pas pour d'autres. Elle doit faire une démarche d'apprentissage pour arriver à maîtriser la procédure de lecture du niveau atteint par l'eau dans un pluviomètre.

4.5. Situation-problème

Une *situation-problème* comprend un ensemble de tâches et au moins une de ces tâches est un problème pour les élèves. Dans la plupart des cas, dans une situation-problème, des tâches et des problèmes se côtoient et s'appuient mutuellement. Les tâches et les problèmes d'une même situation-problème, ne sont pas isolés les uns des autres. Pour traiter la situation-problème, la personne organise son travail. Certaines tâches en précèdent d'autres, et la résolution de certains problèmes est indispensable au traitement des tâches suivantes. Dans une situation-problème, il y a une interaction entre les tâches et les problèmes. C'est à travers une telle dynamique que la personne peut arriver au traitement réussi de la situation-problème.

Par exemple, pour arriver à traiter la situation des relevés pluviométriques, la personne doit résoudre, par l'apprentissage, différents problèmes qui lui permettront progressivement de parvenir à traiter l'ensemble de la situation: comprendre le plan pour la construction d'un pluviomètre, apprendre à faire des relevés du niveau de l'eau dans un pluviomètre, apprendre à consigner les données relevées dans un graphique, apprendre à calculer une moyenne arithmétique, écrire un texte du type informatif qui présente l'ensemble de la situation à d'autres élèves, etc. ... Ce n'est qu'après avoir réalisé l'ensemble de ces tâches et après avoir traité tous ces problèmes qu'une moyenne pluviométrique sur toute la durée d'un mois est obtenue et communiquée à d'autres élèves d'autres classes, de l'école comme hors de l'école, par exemple dans un article d'un journal local.

Une situation-problème est donc complexe et articule un ensemble de tâches que les élèves doivent réaliser avec un ensemble de problèmes qu'ils doivent résoudre.



Note

S

4.6. Consignes

Les formateurs(trices) sont amené(e)s à lire attentivement cette section du document et à échanger en équipe leur compréhension des différentes notions abordées dans cette section. Ils(elles) sont ensuite amené(e)s à dresser un tableau comparatif présentant les principales caractéristiques permettant de différencier ces notions :

 **Notes**

4.7. Six conditions pour qu'une situation soit intéressante pour l'élève

Tableau extrait et adapté de: Jonnaert, Ph. et Vander Borgh, C. (2009, 3^e éd. ; traduction portugaise aux éditions Artmed au Brésil). *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour la formation didactique des enseignant(e)s*. Bruxelles : De Boeck-Université (page 360 et 361)³³.

Tableau 7 : Conditions pour qu'une situation soit intéressante pour l'élève

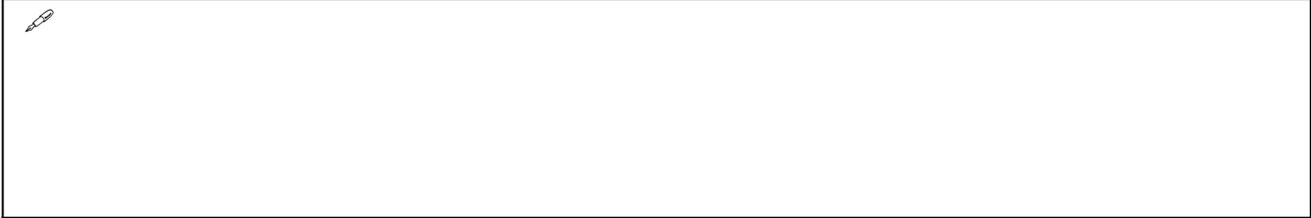
Conditions pour qu'une situation existe pour l'élève	Questions que l'élève pose face à la situation	Réponses
1. Le sens	« Quelle est la signification de cette situation par rapport à ce que je fais actuellement? »	La situation doit être contextualisée dans un environnement porteur de significations pour l'élève. La situation doit avoir du sens dans le champ des connaissances de l'élève. La situation doit s'articuler au projet qui oriente les actions actuelles de l'élève
2. Le but	« Pour 'quoi' cette situation et quels résultats puis-je espérer au terme de son traitement? »	L'élève doit comprendre pour 'quoi' il vit cette situation en classe. L'élève doit rapidement comprendre ce vers quoi le traitement de la situation peut le conduire .
3. Le traitement	« Que dois-je faire pour traiter efficacement cette situation? »	L'élève doit pouvoir imaginer un traitement de la situation. L'élève doit rapidement découvrir les ressources nécessaires au traitement de la situation. Le traitement imaginé doit être pertinent par rapport à la situation. L'élève doit pouvoir établir un lien avec d'autres situations dans lesquelles il pourrait adapter un traitement.
4. Une situation intéressante	« Comment s'articule tout ce qui est présent dans la situation? »	La situation s'inscrit dans un réseau de concepts relativement important. L'élève peut identifier d'autres situations qui font également appel à ce réseau de concepts.
5. Une situation ouverte	« Existe-t-il plusieurs traitements possibles de la situation? »	L'élève doit pouvoir essayer plusieurs traitements et en choisir la plus efficace.
6. L'apprentissage	« À quoi sert ce que j'apprends dans cette situation? »	L'apprentissage permet la création ou l'adaptation de connaissances et de compétences qui facilitent un traitement efficace de la situation.

³³ Une première version de ce tableau est publiée dans Jonnaert, Ph. (1999, 2^e édition). *L'enfant-géomètre, une autre approche de la didactique des mathématiques à l'école fondamentale*. Bruxelles : Plantyn. Ce tableau a ensuite été retravaillé pour être publié dans Jonnaert, Ph. (2009). *Élaborer et évaluer des manuels scolaires*. Ndjamen, Atelier OIF, (document de travail OIF). Ces critères ont également été utilisés pour la formation des rédacteurs des programmes d'études par situations au Niger et en République de Madagascar.

4.8. Consignes

Individuellement

Il est demandé aux formateurs(trices) d'appliquer ces 6 conditions à la situation qu'ils ont adaptée au contexte Béninois au point 3.2 du présent document.



En équipe

Il est demandé à chacune des équipes de prendre en considération une proposition d'adaptation d'une situation au contexte Béninois formulée par une autre équipe. Il est ensuite suggéré de reformuler cette situation pour qu'elle puisse le plus complètement possible répondre aux six conditions énoncées dans le tableau du point 4.7.



En plénière

Les différentes propositions sont présentées en grand groupe. L'animateur/trice les organise sur un tableau et demande au groupe de vérifier dans quelle mesure ces propositions respectent bien les six conditions évoquées.

4.9. Conclusion

Les six conditions suggérées dans le tableau servent aussi de critères pour la construction de nouvelles situations. Une situation se présente donc comme un ensemble de circonstances de natures diverses, les une étant des ressources pour son traitement, les autres étant des contraintes pouvant faire obstacle à ce traitement. Ces ressources et ces contraintes se distribuent, dans la situation, sur un certain nombre de tâches. Lorsqu'une tâche ne peut être réalisée directement, elle devient un problème pour celui qui traite la situation. Une situation-problème est alors cette combinaison de tâches et de problèmes.

Six conditions sont suggérées pour qu'une situation soit intéressante pour les élèves.

Dans la section suivante, le lecteur découvrira comment une personne traite ces situations.

5. Vers une démarche de résolution de problème

« (...) ce ne serait donc pas dans la tête des hommes, dans leur cerveau, dans leurs émotions ou dans leur psyché, qu'il faudrait chercher les causes dernières de toutes les modifications cognitives et de tous les bouleversements psychiques. Il faut les chercher non point dans la physiologie du cerveau, point non plus dans les lois de la psychologie, mais dans les influences que font peser la société, la culture et le contexte sur la situation où se trouve engagé l'individu »³⁴.

5.1. Une situation à analyser

Extrait de Jabet, M.H. et Merigaud, Ph. (1991). Un PAE au collège. Mathématique et antiquité, in *Cahiers Pédagogiques*, (231), pages 30 et 31.

Partage équitable du pain

« Deux voyageurs font une halte près d'un chêne ; l'un possède deux pains, l'autre trois. À ce moment arrive un troisième voyageur. Ce dernier étant sans vivres, les deux premiers arrivants lui offrent de partager les leurs avec lui. Ils divisent donc le pain en parts égales et le mangent. Le dernier arrivé n'étant pas un ingrat et ne voulant pas être en reste, leur donne dix pièces de 1 franc, salue et reprend sa route.

Les deux voyageurs sont perplexes: comment doivent-ils équitablement se répartir ces dix pièces étant donné que leurs apports étaient différents ? »

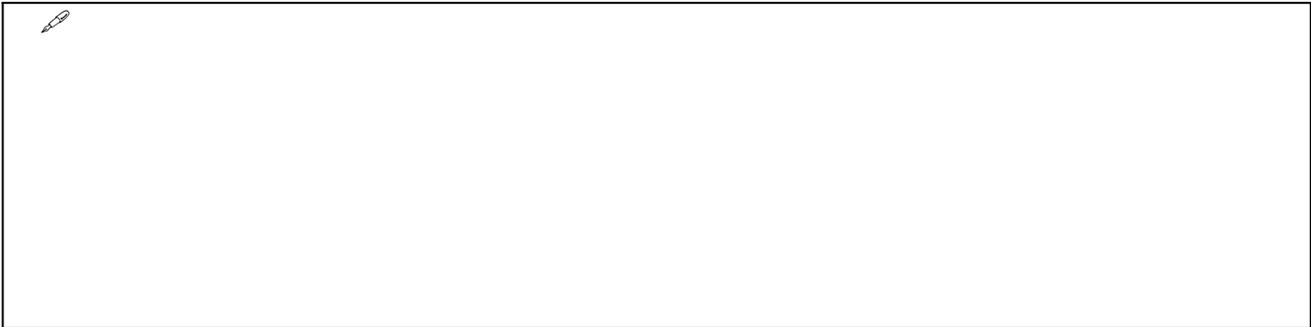
Notes

³⁴ Ganascia, J.-G. (1996). *Les sciences cognitives*. Paris : Flammarion, p. 110.

5.2. Consignes

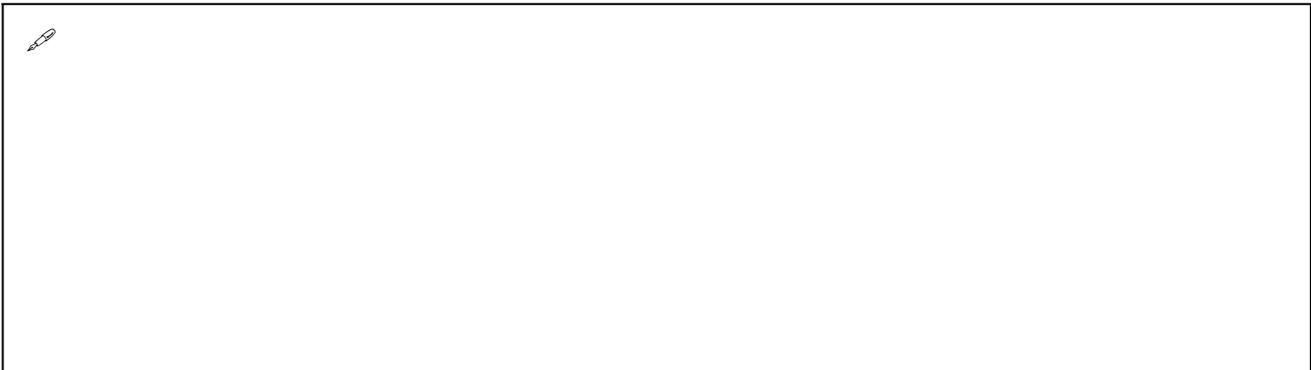
En équipe de deux : dyades

Le groupe est subdivisé en dyades. Un(e) participant(e) est amené(e) à traiter la situation en décrivant au fur et à mesure sa démarche. L'autre l'observe, consigne sa démarche et demande régulièrement à son/sa coéquipier(ère) de clarifier ou de préciser ce qu'il est en train de réaliser. Lorsque la situation est traitée, ils doivent tous les deux se mettre d'accord sur la démarche qui est décrite et qui sera présentée en plénière. Un temps de 15 minutes est donné à cette activité, même si la démarche n'a pas abouti à une proposition.



En plénière

Chaque dyade présente la démarche décrite. Une comparaison des différentes démarches est effectuée en grand groupe. L'animateur(trice) fait ressortir les éléments communs à toutes les démarches ainsi que les divergences. Une démarche consensuelle est finalement dégagée et notée.



5.3. Les catégories d'actions du résolveur de problèmes

Les cinq catégories d'actions présentées ci-dessous sont extraites et adaptées de Pallascio, R., Jonnaert, Ph. (2000). *Analyse structurante des mathématiques du primaire dans les nouveaux curriculums québécois*. Québec: Ministère de l'Éducation au Québec.

Le résolveur de problèmes coordonne en général cinq catégories d'actions pour se montrer compétent dans le traitement d'une situation présentant au moins un problème, la situation-problème. Ces catégories d'actions sont présentées ci-dessous, chacune d'entre elles est subdivisée en un certain nombre d'actions potentielles qu'un élève peut mettre en place pour résoudre un

problème.

Tableau 8 : Les catégories d'actions du résolveur de problèmes

Catégories d'actions du résolveur de problèmes	Actions
<p>1. Décoder le problème :</p>	<p>Raconter le problème avec ses mots Vérifier sa compréhension de tous les éléments du problème Situer le problème par rapport à la situation et son contexte Rechercher de l'information complémentaire pour bien comprendre le problème dans sa relation avec la situation à laquelle il appartient; Raconter à nouveau la situation avec ses mots, mais sans hésiter cette fois Expliquer pourquoi, dans ce problème, une difficulté est rencontrée Formuler cette difficulté sous la forme d'une question Préciser son idée de solution (hypothèse): dire ce qui, à son avis, pourrait être une réponse à cette question Confronter son idée à celles des autres: écouter les idées de solution des pairs Choisir collectivement l'idée de solution à laquelle travailler</p>
<p>2. Modéliser le problème :</p>	<p>Comparer le problème à d'autres auxquels il ressemble Représenter le problème par des objets, un dessin, un schéma, une image, etc. Exprimer le problème par des mots, un mime ou une saynète</p>
<p>3. Appliquer différentes stratégies en vue d'élaborer une solution :</p>	<p>Préciser ce qui devrait être fait pour atteindre cette solution Vérifier si la démarche proposée permet bien de répondre à la question posée Organiser les étapes de la démarche de solution Identifier toute l'information utile à la démarche Sélectionner les ressources pertinentes dans la situation Rechercher d'autres informations utiles hors de la situation, par exemple des prix dans un catalogue Organiser toutes les ressources Appliquer la démarche avec les données sélectionnées</p>
<p>4. Valider la solution :</p>	<p>Vérifier le résultat de chaque opération posée Organiser les résultats en fonction de la question posée Vérifier si les résultats permettent de répondre à la question posée Vérifier l'exactitude des résultats des opérations Vérifier si la réponse apportée a du sens</p>
<p>5. Partager l'information :</p>	<p>Communiquer sa solution aux autres Écouter d'autres solutions Accepter d'autres points de vue que le sien Analyser différents points de vue Critiquer différents points de vue Accepter qu'un même problème puisse présenter des solutions différentes Faire des choix</p>

Ces cinq catégories d'actions constituent en réalité les bases d'une démarche opératoire de résolution de problèmes qu'un élève peut développer au cours de sa scolarité de base.

 **Notes**

5.4. Une démarche de résolution de problèmes

Les tableaux qui suivent sont extraits et adaptés de Jonnaert, Ph. (1999, 2^e éd.). *L'enfant-géomètre, une autre approche de la didactique des mathématiques à l'école fondamentale*. Bruxelles : Éditions Plantyn.

Le tableau qui suit, peut facilement être mis en correspondance avec les cinq (5) catégories d'actions de l'enfant résolveur de problèmes, présentées dans la section 6.1 du présent document.

La démarche suggérée se présente également en cinq (5) étapes.

Tableau 9 : Mise en correspondance entre les catégories d'actions du résolveur de problèmes et les étapes de la démarche de résolution de problèmes

Catégories d'actions du résolveur de problème	Étape correspondante de la démarche de résolution de problèmes
1. Décoder le problème	1. Comprendre la situation ou le problème
3. Modéliser le problème	2. Formuler une ou plusieurs hypothèses
4. Appliquer différentes stratégies en vue d'élaborer une solution	3. Traiter la situation ou résoudre le problème
5. Valider	4. Valider les résultats
6. Communiquer	5. Communiquer

Ces différentes étapes sont classiques dans la littérature depuis l'ouvrage classique de Polya (1945)³⁵ qui a servi de fondement à un nombre impressionnant de travaux et de recherches sur les processus de résolution de problèmes. Nous les reprenons dans les lignes qui suivent et les présentons dans cinq tableaux détaillant les contenus de chacune d'entre elles. Bien qu'initialement contextualisées dans des apprentissages mathématiques, ces étapes s'appliquent à la plupart des disciplines scolaires. Enfin, s'il s'agit ici d'un processus de résolution de problèmes, les mêmes étapes peuvent être appliquées dans le cadre du traitement de n'importe quelle situation.

Note

S

³⁵ Polya, G. (1945). *How to solve it*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Tableau 10 : Démarches de compréhension d'un problème ou d'une situation

(1) Comprendre la situation ou le problème		
Des questions à l'élève	Des actions	Des résultats attendus
1. As-tu complètement <i>appréhendé</i> la situation ou le problème?	<i>Lis, observe, écoute, ...</i> , complètement la <i>présentation</i> de la situation ou du problème (sous forme de texte, de récit, de dessin, de graphique, de photos, etc.).	L'énoncé de la situation ou du problème est <i>appréhendé</i> (lu, écouté, observé, ...).
2. Peux-tu raconter toute la situation avec tes <i>propres mots</i> ?	Identifie les parties de la situation que tu ne <i>comprends pas</i> . Recherche des <i>ressources</i> qui t'aideront à comprendre la signification de ces parties de la situation ou du problème.	La situation ou le problème est <i>comprise</i> et racontée.
3. Peux-tu <i>représenter</i> la situation ou le problème par un schéma ou un dessin?	Recherche la manière de <i>représenter simplement</i> la situation ou le problème par un dessin, un schéma, un graphique.	La situation ou le problème est <i>représenté</i> .
4. Peux-tu <i>nommer</i> le domaine de la situation ou du problème?	Relève dans la présentation de la situation ou du problème les éléments qui te permettent <i>d'identifier le domaine</i> de la situation ou du problème.	Le <i>domaine</i> de la situation ou du problème est établi.
5. Peux-tu citer <i>d'autres exemples</i> de situations ou de problèmes que tu rencontres dans ce domaine?	Recherche des situations ou des problèmes du domaine, telles que tu les rencontres dans <i>la vie de tous les jours</i> .	Le problème ou la situation est associé(e) à d'autres situations ou d'autres problèmes qui relèvent du même domaine.
		La situation ou le problème sont compris et bien cernés dans leur propre domaine.

 **Notes**

Tableau 11 : Démarches de formulation d'une hypothèse

(2) Formuler une hypothèse		
Des questions à l'élève	Des actions	Des résultats attendus
1. Peux-tu formuler la ou les question(s) que te pose la situation?	Dans la situation, vérifie ce <i>qui est nouveau</i> pour toi et qui nécessite une recherche de ta part. Traduis ces nouveaux éléments et la recherche que tu envisages sous la forme d'une ou de plusieurs <i>questions</i> .	Une ou plusieurs <i>questions</i> qui peuvent orienter l'activité sont formulées.
2. Peux-tu imaginer à quoi ressembleront les <i>réponses</i> aux questions que tu as formulées?	Nomme les <i>réponses</i> que tu recherches en formulant ce type de questions.	Différentes <i>caractéristiques des réponses</i> sont proposées.
3. Peux-tu imaginer ce que représentera le <i>résultat du traitement</i> de la situation?	Recherche à quoi ressemblera le <i>résultat</i> du traitement de la situation. Tu exprimes ce résultat en tes propres mots.	Une hypothèse est formulée.

 **Notes**

Tableau 12 : Démarches de traitement de la situation ou de résolution du problème

(3) Traiter la situation, résoudre le problème		
Des questions à l'élève	Des actions	Des résultats attendus
1. Peux-tu identifier les <i>actions</i> que tu poseras pour traiter la situation ou résoudre le problème?	Tu nommes <i>les actions</i> que tu souhaites poser dans cette situation.	Différentes <i>actions</i> sont énumérées.
2. Sur quelles <i>ressources</i> ces actions vont-elles s'appuyer?	Tu nommes les <i>ressources</i> dont tu as besoin pour réaliser ces différentes actions. Tu associes à chaque action un certain nombre de <i>ressources</i> .	Des <i>ressources</i> sont associées à chacune des actions. Les <i>savoirs</i> utiles au traitement de la situation ou à la résolution du problème, sont parmi ces ressources.
3. Comment vas-tu <i>organiser</i> ces actions et ces ressources entre elles?	Tu <i>organises</i> ces actions et ces ressources en une série d'étapes qui permettront un traitement cohérent de la situation ou du problème. Tu définis en quelque sorte un <i>plan de travail</i> te permettant de hiérarchiser ces actions et ces ressources entre elles.	Un <i>plan de travail</i> est défini
4. Comment vas-tu mettre ce plan de travail en <i>pratique</i> ?	Tu mets ton plan d'action en pratique, étape après étape.	La situation se traite, le problème est en cours de résolution.



Notes

Tableau 13 : Démarches de validation des résultats

(4) Valider les résultats		
Des questions à l'élève	Des actions	Des résultats attendus
1. Est-ce que ton plan d'action est <i>pertinent</i> ?	Tu vérifies si le plan d'action que tu as mis en œuvre <i>te permettra de traiter</i> la situation ou de résoudre le problème.	La <i>pertinence du plan d'action</i> par rapport aux buts et aux hypothèses est établie.
2. Est-ce que ce que tu fais est <i>acceptable socialement</i> ?	Tu vérifies si tout ce que tu mets en place est toujours <i>acceptable</i> par la communauté.	La mise en œuvre du plan d'action est <i>socialement acceptable</i> .
3. Est-ce que les résultats auxquels tu arrives permettent réellement un <i>traitement de la situation</i> ou la <i>résolution du problème</i> qui se posait à toi ?	Tu vérifies si les questions qui apparaissent dans cette situation ou dans ce problème, ont toutes trouvé une <i>réponse</i> . Tu vérifies si ces réponses te permettent d'affirmer que la <i>situation est traitée</i> ou le <i>problème résolu</i> .	La situation est traitée et le problème résolu et les résultats obtenus sont validés.



Notes

Tableau 14 : Démarches de communication

(5) Communiquer		
Des questions à l'élève	Des actions	Des résultats attendus
1. Est-ce que tu as rédigé un texte ou préparé un schéma ou un dessin qui te permettent de <i>communiquer tes résultats aux autres</i> élèves de la classe?	Tu prépares un moyen (texte, dessin, schéma, photos, Power Point, etc. ...) pour <i>communiquer tes résultats</i> aux autres élèves.	Tes résultats sont <i>communiqués</i> .
2. Parmi les communications des autres élèves, as-tu rencontré des résultats <i>différents</i> des tiens?	Tu <i>écoutes</i> les présentations des autres élèves. Tu relèves les <i>points de vue différents</i> des tiens et tu les analyses. Tu participes à un <i>débat</i> relatif aux différents points de vue apparus dans la classe.	Un débat est engagé sur les <i>différents points de vue</i> apparus en classe.
3. Est-ce qu'un <i>consensus</i> peut-être atteint entre tous les élèves de la classe?	Avec les autres élèves, tu recherches les <i>solutions les plus pertinentes</i> parmi celles apparues dans la classe. Avec les autres élèves tu prends une décision quant aux résultats les plus pertinents même si ce ne sont pas les tiens. Avec les autres élèves, tu prépares un document qui présente les résultats consensuels, admis par toute la classe.	Un document présente de façon consensuelle les résultats les plus pertinents.

 **Notes**

5.5. Consignes

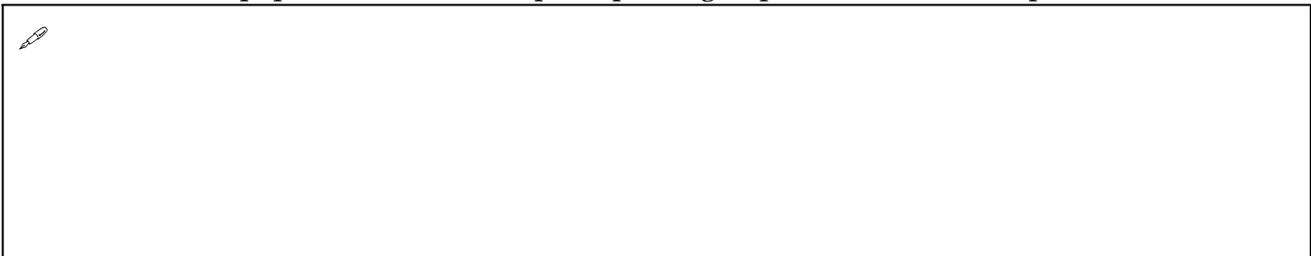
En équipe

En équipe de cinq ou six, la démarche consensuelle dégagée au point 5.2 est reprise et analysée à la lecture des cinq étapes proposées pour le traitement d'une situation ou la résolution d'un problème. Les équipes la reformulent pour qu'elle puisse être cohérente par rapport à la démarche proposée.



En plénière

Au départ des différentes propositions des équipes, un débat est engagé sur la démarche proposée. L'animateur(trice) propose qu'au départ de cette démarche décrite au point 5.4 et des propositions des différentes équipes, une démarche spécifique au groupe soit définie et adoptée.



Notes

6. Définitions

6.1. Quelques définitions classiques

(1) Pour J.-F. Richard (1985 : 277)³⁶:

« Une situation-problème est caractérisée objectivement par :

Un état de départ : la situation initiale

Un état-but : la situation à laquelle on doit parvenir

Des opérateurs : les actions licites permettant de modifier la situation de manière à relier l'état initial à l'état-but

Il y a un problème pour le sujet, quand il ne dispose pas d'une procédure permettant de passer de la situation initiale au but ».

(2) Pour Jonnaert et Vander Borgh (2009 : 357)³⁷:

« Une situation devient une « situation-problème » à partir du moment où l'élève ne peut accéder directement ni au traitement de la situation ni aux résultats de ce traitement. Il est confronté à au moins un obstacle au traitement de la situation. La situation en tant que telle et l'environnement de l'élève (l'accès à de l'information: matériels et réseaux informatiques, manuels, fichiers, dictionnaires, encyclopédies, personnes-ressources) ne lui permettent pas de disposer directement des éléments indispensables au traitement de la situation ».

(3) Pour Poirier – Proulx (1999 : 27)³⁸:

« Les définitions les plus courantes du terme 'problème' permettent de dégager trois attributs caractérisant un problème à résoudre :

L'existence d'un écart, d'une distance entre une situation présente jugée insatisfaisante et une situation désirée ou un but à atteindre

Une absence d'évidence du cheminement menant à la réduction de l'écart exigeant ainsi, de la part du sujet, une démarche cognitive active d'élaboration et de vérification d'hypothèses sur la nature même de cet écart et sur les moyens possibles de le réduire

Le caractère subjectif relié à la résolution de problèmes; en effet, une même situation causera problème à une personne qui devra comprendre la tâche à accomplir et élaborer une stratégie de résolution, alors que pour une autre, il s'agira simplement d'expliquer une procédure, si complexe soit-elle »

³⁶ Richard, J.-F. (1985). La représentation du problème. *Revue française de psychologie*, 30(3/4), 277-284.

³⁷ Jonnaert et Vanderborgh, (2009), op. cit.

³⁸ Poirier-Proulx, L. (1999). La résolution de problèmes en enseignement. Cadre référentiel et outils de formation.

Bruxelles : De Boeck-Université.

(4) Pour De Vecchi et Carmona – Magnaldi (2002: 22)³⁹:

« Un problème c'est une situation initiale comportant certaines données, qui impose un but à atteindre, qui oblige à élaborer une suite d'actions, qui mobilise une activité intellectuelle, qui fait entrer une démarche de recherche en vue d'aboutir à un résultat final. Ce résultat est initialement inconnu et la solution n'est pas immédiatement disponible ».

(5) Pour D'Hainaut (1988: 313)⁴⁰:

« Il y a résolution de problème quand au moins un des facteurs suivants est nouveau pour celui qui résout le problème : (a) la classe de la situation initiale, (b) le processus de résolution, (c) la classe de la situation finale (solution). Si chacune de ces dimensions est familière, il n'y a pas résolution d'un problème mais application de principes ou de structures (algorithmes) ».

Notes

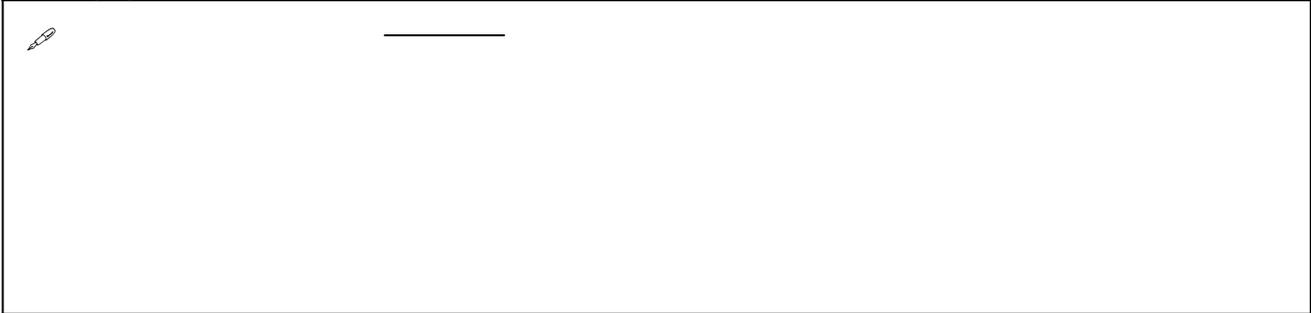
³⁹ De Vecchi, G. et Carmona-Magnaldi, N. (2002). *Faire vivre de véritables situations-problèmes*. Paris : Hachette.

⁴⁰ D'Hainaut, L. (1988). *Des fins aux objectifs en éducation. Un cadre conceptuel et une méthode générale pour établir les résultats d'une formation*. Bruxelles : Éditions Labor.

6.2. Consignes

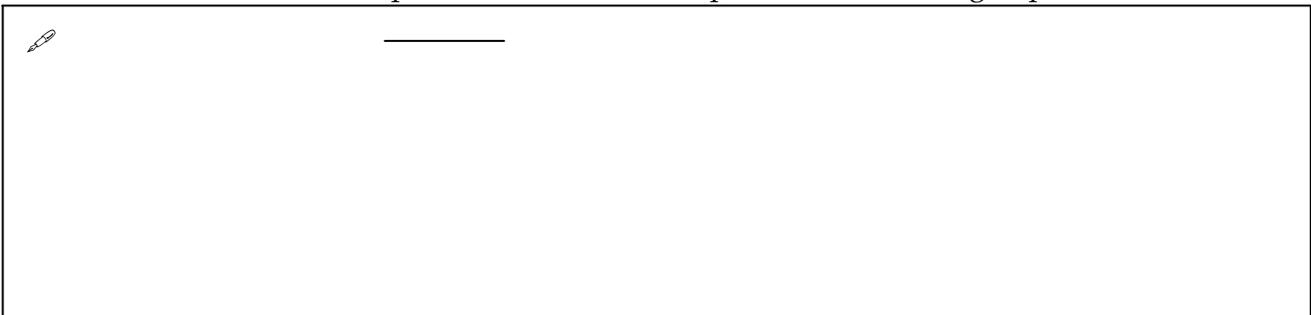
En équipe

Il est demandé aux formateurs de reprendre la définition collective de la notion de problème notée au point 2.3 de ce document et de la comparer aux définitions proposées par les cinq auteurs repris au point 6.1... Une nouvelle formulation de la notion de problème est demandée à chacune des équipes sur la base de l'ensemble du travail effectué dans ce module.



En plénière

L'animateur(trice) rassemble l'ensemble des définitions proposées par les différentes équipes. Il (elle) les affiche dans un tableau comparatif. Antérieurement à ces définitions, une définition consensuelle de la notion de problème est recherchée pour l'ensemble du groupe.



Notes

7. Conclusion

Au terme de cette formation, différents concepts auront été clarifiés. Cependant, au-delà du cadre conceptuel suggéré dans ce module, une *démarche* a été mise en place. Sollicitant le participant/ la participante du début à la fin de la formation, la méthode utilisée le/la questionne sans cesse sur ses connaissances, lui propose des remises en question de ses propres certitudes et le/la fait cheminer à travers des échanges avec le point de vue de ses pairs.

Si le module apporte un lot d'informations, le plus important se situe plutôt dans le cheminement que poursuit chaque participant ou participante à la formation. À ce stade, plutôt que de réaliser une évaluation de ses acquis, il lui est suggéré de faire un retour sur la démarche qu'il a réalisée et d'analyser l'évolution de ses propres connaissances tout au long du module de formation.

Le module est lui-même construit en respectant les principes qui se dégagent des notions qui y sont abordées. Tout au long de sa formation, le participant/ la participante a traité des situations et solutionné des problèmes. Analysant le module, non plus dans ses contenus, mais plutôt dans son organisation, il/elle constatera qu'il/elle a vécu ou constatera avoir vécu un ensemble d'expériences relatives au traitement de situations et à la résolution de problèmes.

Par ces constats, le participant/la participante à la formation pourra établir qu'un enseignement intéressant, fondé sur des références et des connaissances solides, la cohérence entre le contenu et la forme même de la formation, est très importante. Rarement, un(e) apprenant(e) accepte que son enseignant(e) lui enseigne des préceptes que lui-même, l'enseignant(e) ne respecte pas. Il n'est donc pas pertinent aux yeux des futurs enseignant(e)s au Bénin que leurs formateurs(trices) leur enseignent les principes théoriques du traitement de situations et de la résolution de problèmes si eux-mêmes ne les respectent pas.

Note

S

8. Pour aller plus loin

Voir quelques références bibliographiques suggérées dans le Guide de l'utilisateur du manuel.



Module 6

Formules pédagogiques centrées sur l'apprenant

« Quant aux méthodes, les réponses que nous avons reçues permettent d'illustrer, de la manière la plus précise, le mode d'enseignement le plus adéquat à l'esprit de l'enfant et le plus conforme à ce que nous apprend l'étude du développement intellectuel. « Dans l'éducation des enfants, les objets sont plus importants que les mots », disent ainsi les recommandations officielles irlandaises et « ce n'est pas tellement la connaissance des faits qui importe que le chemin suivi pour acquérir les connaissances », nous dit-on du Transvaal. Tels sont, nous semble-t-il, l'alpha et l'oméga d'une didactique fondée sur la psychologie »⁴¹.

Sommaire

1. Spécification du module
2. Première activité : *Différences entre stratégie et méthode d'enseignement*
3. Situation à analyser
4. Clarifications conceptuelles
5. Stratégies pour favoriser l'engagement de l'apprenant dans ses apprentissages
6. Activité
7. Gestion du travail de collaboration et de la coopération
8. Illustrations : *Organisations pédagogiques permettant aux élèves d'être actifs*
9. Activité : *Casse-tête d'expertise*
10. Conclusion
11. Pour aller plus loin : *Quelques références bibliographiques*

⁴¹ Piaget, J. (1949). Remarques psychologiques sur l'enseignement élémentaire des sciences naturelles, in *L'initiation aux sciences naturelles à l'école primaire*. Paris : UNESCO ; Genève : BIE, pp 35-45 ; XII^e Conférence de l'instruction publique convoquée par l'UNESCO et le BIE, Genève, 1949. Ce texte est repris dans Piaget, J. (1998). *De la Pédagogie*. Paris : Éditions Odile Jacob, p141. MANUEL À L'USAGE DES FORMATEURS(TRICES) D'ENI • MODULE 6 • 141

1. Spécification du module

1.1. Résumé

Ce module a pour objectif principal de présenter, à travers des activités d'apprentissage et d'évaluation, les caractéristiques fondamentales des approches pédagogiques centrées sur l'apprenant que promeut le programme de formation des formateurs d'instituteurs au Bénin.

Très peu de formations établissent le lien entre le cadre de référence épistémologique des approches pédagogiques en matière de formation et la conception que les futurs enseignant(e)s ont de la profession enseignante. Les clarifications conceptuelles ainsi que les activités proposées dans ce module amènent le formateur à établir un lien existant entre les principes qui sous-tendent les approches centrées sur l'apprenant prônées par l'OSEP et le paradigme qui leur sert de cadre de référence épistémologique.

À travers les activités suggérées, l'expérience et le contexte socioculturel de la formation sont considérés comme une base dans le processus de formation et d'autoformation de l'apprenant. Les activités proposées aux formateurs leur permettent de traiter des situations en utilisant des stratégies pédagogiques qu'ils découvrent au fur et à mesure qu'ils progressent dans le module.

1.2. Public ciblé

Le module s'adresse particulièrement aux formateurs qui œuvrent dans les ENI du Bénin. Il pourrait aussi intéresser les responsables éducatifs désirant comprendre les approches pédagogiques centrées sur la construction de connaissances et le développement des compétences chez l'apprenant.

1.3. Objectif du module

L'objectif général est d'amener les formateurs à réfléchir sur leur propre posture épistémologique et de leur faire découvrir, en action et en situation, une série d'approches actives qui s'inscrivent dans une logique de construction de connaissances et de développement de compétences. De façon spécifique, les activités proposées aux formateurs ont une triple visée :

Établir un lien entre les méthodes centrées sur l'activité de l'apprenant et le paradigme qui leur sert de cadre de référence épistémologique

Donner une vue d'ensemble des stratégies axées sur le travail de collaboration

Les amener à réfléchir de façon critique sur les formules pédagogiques

1.4. Questions transversales

Le module 6 s'intéresse aux approches, stratégies et techniques centrées sur l'apprenant(e). Ce module insiste sur des savoirs théoriques, relatifs à la communication en contexte scolaire. Il sollicite énormément le participant ou la participante à parler, à se « mettre à nu » dans la mesure où il/elle doit, à force d'échanger et de communiquer ses réflexions, prendre conscience du cadre de référence dans lequel il/elle évolue en précisant le lien qui existe entre ce cadre et tout ce qu'il

essaye d'apprendre aux normaliens ou aux normaliennes.

Il est possible d'observer une certaine résistance au moment de la prise de parole pour communiquer, surtout de la part des normaliennes. Ici, l'animateur/animateur doit déployer des stratégies pour pousser les participant(e)s à prendre la parole. Les questions de genre ne sont pas engendrées par l'animateur/animateur, mais par le normalien ou la normalienne.

Un(e) participant(e) pourrait être amené(e) à apprécier le cheminement par lequel passe son/sa collègue. Ce travail d'évaluation peut être occulté par la question de genre ou la question d'ethno-régionalisme.

Toutes ces questions débouchant sur celle de l'éthique, resurgissent ici pour montrer que des ruptures définitives ont lieu dans le cursus des acquis d'un(e) apprenant(e).



Note

S

2. Première activité : La différence entre stratégie et méthode d'enseignement

2.1. Objectifs de l'activité

Cette activité a pour objectif de faire émerger les conceptions des apprenants à propos des méthodes et stratégies d'enseignement. Leur réflexion se base sur leurs expériences dans le domaine de l'enseignement.

L'activité vise à amener les apprenants à distinguer les rôles que jouent l'enseignant(e) et l'apprenant dans une approche d'enseignement-apprentissage centrée sur l'activité de l'apprenant. Elle permet également de recueillir une série d'énoncés portant sur des représentations des apprenants au sujet des pratiques pédagogiques et de leur cadre de référence épistémologique.

2.2. Comment je conçois une « méthode d'enseignement et d'apprentissage »

En vous basant sur votre expérience, répondez aux énoncés de l'encadré.

Tableau 15 : Différence entre stratégie et méthode d'enseignement et d'apprentissage



2.3. Consignes

Vous basant sur votre expérience, répondez aux énoncés de l'encadré.

Les étapes ci-après sont seulement suggérées :

- a) Chaque formateur complète individuellement les énoncés de l'encadré. Il écrit deux ou trois phrases.
- b) En équipe de quatre, les formateurs mettent en commun leurs propositions. Ils choisissent les éléments à retenir. Chaque équipe choisit un gardien du temps et un rapporteur qui présente la synthèse des propositions retenues aux autres équipes.
- c) En plénière, chaque équipe présente la synthèse.
- d) Une discussion est animée par l'animateur/animateur qui complète les deux énoncés en se basant sur les observations qui se dégagent de l'ensemble des échanges.

2.4. Conclusion

Dans la littérature scientifique, le concept *méthode* est très polysémique. Selon Legendre (1993, p.838), un ensemble de méthodes harmonieusement agencé selon certains principes constituent *une stratégie*. Pour lui, la stratégie est liée à l'*approche* adoptée avant la détermination de la stratégie. De ce point de vue, définir une stratégie, c'est déterminer quels sont les actes, conformes à l'approche, qui permettent d'atteindre un résultat valorisé (p.184). Nous y reviendrons à la section consacrée à la clarification conceptuelle.



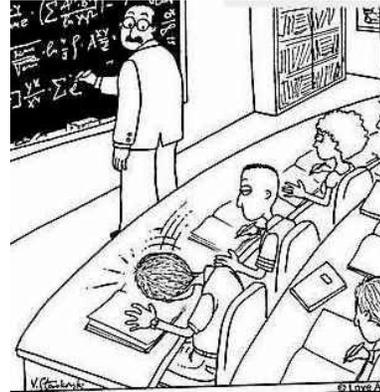
Note

S

3. Situation à analyser

Analysez l'illustration ci-contre et réfléchissez sur les conditions d'apprentissage offertes aux apprenants dans cette situation :

« Le professeur de mathématiques écrit sa leçon au tableau en tournant le dos aux élèves, sans développer d'interactions avec ces derniers. Lorsqu'on demande à ces élèves de décrire le professeur de mathématiques, un des élèves répond : nous n'en n'avons vu que le dos l'année durant ».



3.1. Consignes

Individuellement

Le formateur analyse l'illustration qui lui est soumise. Il rédige ensuite un court paragraphe qui décrit les *éléments essentiels* qui, selon lui, se dégagent de l'idée qu'il se fait de la situation pédagogique illustrée. Il complète l'énoncé de l'encadré ci-après.



Travail d'équipe

L'animateur/animateur de l'atelier regroupe les formateurs en équipe de 5 personnes. Chaque formateur est désigné par une lettre A, B, C, D et E. Il est demandé aux participants ayant la même lettre de se réunir et de partager leurs opinions en équipes. Ces équipes doivent être organisées et les tâches réparties clairement entre les membres. Un animateur/animateur, un secrétaire et un rapporteur sont désignés. Pour éviter des conflits liés au genre ou l'origine géographique, veillez à ce que chaque équipe compte une femme et des formateurs provenant de régions différentes

Après les échanges, les membres de chaque équipe rédigent une synthèse de l'analyse réalisée sur la situation illustrée. La synthèse doit contenir :

Des aspects majeurs qui se dégagent de leurs observations

Un commentaire critique de la méthode pédagogique

En plénière

Les équipes partagent leurs observations et les convergences et les divergences susceptibles d'apparaître entre les équipes sont identifiées et notées. Qu'il y ait consensus ou non, il faut retenir les points saillants pour les valider à la fin du module.



Note

S

4. Clarifications conceptuelles

4.1. Introduction



Les réformes éducatives actuelles exigent que les enseignant(e)s cherchent de nouvelles approches didactiques et pédagogiques qui tiennent compte des besoins de l'apprenant en situation de formation. Le cadre de référence épistémologique de construction de connaissances et de développement des compétences, choisi par les documents d'orientation curriculaire, oriente les formules pédagogiques (Jonnaert, 2004, p.49). Ces dernières sont centrées sur l'apprenant et non, exclusivement, sur le savoir (objet d'apprentissage). Contrairement aux approches comportementalistes inspirées de la pédagogie par objectifs (ci-après PPO), l'approche par compétences (ci-après APC) s'efforce de décloisonner les disciplines scolaires. Elle ne privilégie pas une hiérarchisation séquentielle des apprentissages en fonction des objectifs pédagogiques eux-mêmes hiérarchisés.

Par ailleurs, le choix des stratégies est également toujours fonction du contexte socioculturel, économique et politique, de la situation de formation ainsi que des préoccupations et des représentations de l'apprenant, de ses dispositions, des ressources disponibles et de ses connaissances antérieures sur l'objet d'apprentissage. De là découle un choix de tout un ensemble de dispositifs méthodologique et technique pour orienter et guider l'action des formateurs. La section qui suit montre que c'est à travers ce dispositif que le formateur arrive à amener l'apprenant à vivre des activités collectives ou individuelles qui lui permettent de clarifier son rapport aux savoirs en jeu dans la formation et de mieux articuler ses apprentissages.

4.2. Approches et méthodes centrées sur l'apprenant

4.2.1. Approches, stratégies, méthodes et techniques : Une distinction à faire

En fonction du type d'apprentissage visé, écrivent Raynald et Rieunier (1997, p.349), il faut choisir une méthode générale, puis une démarche, au service desquelles on sélectionne un certain nombre de techniques, soutenues par une ou plusieurs représentation du réel. La sélection de techniques exige un recours à des supports différents et variés. L'organisation de tous ces éléments, dans le temps, constitue *la stratégie*. De l'avis de Raynald et Rieunier (1997), la stratégie se différencie de la méthode en ce sens que la méthode est une stratégie qui a réussi et qui est répertoriée sous un nom de code précis. Ainsi, ils classent les méthodes pédagogiques en fonction de l'activité de l'apprenant, de l'autonomie de l'apprenant et en fonction de la personne ayant inventé la méthode (méthode socratique, méthode Freinet, etc.).

Généralement, le terme *méthode pédagogique* est utilisé en référence aux courants de pensée à la base des pratiques pédagogiques observées dans un système éducatif donné. Ainsi, on parle de: a) la méthode dogmatique ou expositive s'appuyant sur la technique de l'exposé (centrée sur l'enseignant(e)), b) la méthode socratique ou interrogative, s'appuyant sur le questionnement pour rendre l'apprenant actif et c) les méthodes actives, qui sont centrées sur l'apprenant. Ce ne sont là que de simples repères de classification de ce qu'il convient d'appeler *formules pédagogiques* du fait

qu'il n'existe pas de méthode qui serait pure et référant à un fonctionnement cognitif rationnel.

À l'origine, les tenants de la pédagogie active rejetaient les méthodes de la pédagogie traditionnelle, dite pédagogie transmissive où l'apprenant est passif et à l'écoute du formateur. C'est le cas de Freinet qui préconise, en France, une méthode naturelle mettant l'accent sur l'activité et sur la coopération dans l'apprentissage de l'élève tout en tenant compte de ses expériences quotidiennes⁴².

Dans ce module, ce que l'on désigne par méthodes actives sont des formules pédagogiques qui favorisent la construction de connaissances et le développement de compétences chez le formateur.

4.2.2. Une référence au constructivisme dans le curriculum de formation

Les programmes de formation des enseignant(e)s qui prônent l'approche par compétences (APC) tournent le dos aux méthodes pédagogiques inspirées de la pédagogie par objectifs (PPO). Avec son modèle d'enseignement axé sur la transmission de savoirs, la PPO ne se dissocie pas d'avec le principe selon lequel « Le rôle du maître consiste à dispenser le savoir, l'élève devant s'organiser au mieux pour apprendre » (Raynald et Rieunier, 1997, p.277). D'où l'intérêt des approches qui mettent l'accent sur un *traitement compétent* des situations d'apprentissage dont le moteur central est constitué par des actions en situation et des ressources constituées par des connaissances antérieures de l'apprenant, des savoirs codifiés et des ressources humaines et matérielles. Les connaissances antérieures de l'apprenant (ressources internes) représentent le socle des apprentissages que l'apprenant en action et en situation de formation réalise avec l'aide de ses pairs et avec le formateur.

Les approches qui mettent l'accent sur le traitement compétent réfèrent à un cadre de référence épistémologique fort différent de celui de la PPO. Pour distinguer le cadre de référence de l'APC de celui de la PPO, Jonnaert (2007, p.10)⁴³ se base sur les paramètres d'apprentissage que définissent les programmes d'études élaborés selon l'APC et la PPO. Le tableau ci-après explicite six paramètres qui distinguent les deux approches : (a) l'entrée privilégiée par le programme d'études, (b) le processus d'apprentissage privilégié, (c) la nature des contenus, (d) le résultat, (e) le profil de sortie et (f) la référence épistémologique.

⁴² Freinet, C. (1975). *La méthode naturelle. L'apprentissage de la langue.* Verviers : Marabout S.A.

⁴³ Jonnaert, Ph. (2007). *Le concept de compétence revisité.* Dakar : Les Éditions des écoles nouvelles africaines-Sénégal, ÉÉNAS.

Tableau 16 : APC versus PPO selon Jonnaert, Ph. (2007)

Paramètres de l'apprentissage	APC	PPO
1. Entrée :	Par les <i>classes de situations</i> et les <i>situations</i> pertinentes par rapport aux formations	Par les <i>contenus disciplinaires</i> décomposés et hiérarchisés en micros - unités
2. Processus :	Un <i>traitement compétent</i> des situations basé sur les actions et les expériences de l'apprenant ; l'apprenant est <i>actif</i> et construit ses connaissances et ses compétences	Un <i>comportement observable</i> de l'apprenant basé sur la transmission de contenus disciplinaires par l'enseignant(e) ; l'apprenant est <i>passif</i> et reproduit les contenus décontextualisés, transmis par l'enseignant(e)
3. Nature des contenus :	Une pluralité de <i>ressources contextualisées, interdisciplinaires et pleines de sens</i> pour l'apprenant	Un <i>contenu mono-disciplinaire</i> enseigné pour (lui-même) et décontextualisé
4. Résultats :	Des connaissances et des compétences <i>construites</i> par l'apprenant à travers ses propres activités et expériences en situation	Des contenus disciplinaires transmis par l'enseignant(e), <i>reproduits et restitués</i> par l'apprenant
5. Profil de sortie :	Des <i>classes de situations</i> à traiter avec compétence au terme de la formation	Des <i>contenus mono disciplinaires et décontextualisés</i> à reproduire au terme de la formation
6. Référence épistémologique :	Peut référer à <i>différents paradigmes épistémologiques</i> ; dans le cadre des réformes actuelles se réfèrent au <i>constructivisme</i>	Se réfère exclusivement au <i>comportement talisme</i>

Dans ses versions, tant psychologique que sociologique, le constructivisme concède à l'être humain le rôle premier dans la construction de ses connaissances. Les connaissances sont construites par le sujet apprenant, à travers sa propre activité et ses expériences de vie (Jonnaert, 2004, p.31)⁴⁴. Ainsi, l'apprentissage est considéré comme un processus actif dont l'élève est le principal artisan, dans un contexte social donné. Dans ce cas, la planification de situations d'enseignement-apprentissage faite par l'enseignant(e) reflète ses connaissances du contenu, ses connaissances du programme et ses connaissances des approches pédagogiques ou formules pédagogiques.

D'une certaine façon, les formateurs d'instituteurs au Bénin doivent préparer les futurs enseignant(e)s à être en mesure de concevoir des situations qui permettront aux élèves de construire des connaissances et de développer des compétences propres.

Voici ce qu'on lit dans le curriculum de formation initiale dans les ENI: « Face aux modèles et aux approches pédagogiques privilégiés par les programmes d'études en vigueur dans les classes et basés sur l'approche par compétences, les stratégies centrées sur l'apprentissage et donc sur le normalien sont prioritaires. Elles doivent, à l'image de l'élève qui est aux commandes de son apprentissage, mettre le normalien aussi aux commandes de son apprentissage » (MEMP, 2008, p.10).

⁴⁴ Jonnaert, Ph. (2004). *Fondements épistémologiques des choix didactiques et pédagogiques*. Dunham (Québec) : Beauchemin
 MANUEL À L'USAGE DES FORMATEURS(TRICES) D'ENI • MODULE 6 • 153

international.

Les activités de formation au sein d'une ENI placent donc le normalien dans des situations à l'intérieur desquelles il agit sur les objets d'apprentissage tout en réfléchissant sur son action et en interagissant avec ses pairs.

4.2.3. Exemple de formules pédagogiques orientées vers la construction de connaissances

De façon spécifique, l'élément central que les formules pédagogiques orientées vers la construction des connaissances ont en commun est le recours aux situations et aux contextes significatifs qui sont les piliers des activités d'apprentissage chez les apprenants. Lorsqu'il planifie son enseignement-apprentissage, le formateur doit prévoir les formules pédagogiques et les rôles de l'apprenant dans la dynamique de la classe au service de l'apprentissage. Il crée les conditions et l'esprit de collaboration au service de l'apprentissage individuel. Sa planification des situations d'apprentissage est orientée par l'action de l'apprenant qui interagit avec l'enseignant(e) et avec ses pairs collègues.

Le tableau qui suit reprend différentes formules pédagogiques et précise les conditions d'utilisation de la formule dans une perspective de construction des connaissances.

S'agissant du mode de constitution des groupes de travail, le formateur veille à ce qu'ils soient hétérogènes et qu'il n'y ait pas de conflits pouvant nuire à la coopération des apprenants. Le formateur doit veiller au respect de la question de genre et celle de l'appartenance à des catégories sociales ou ethniques différentes.

Tableau 17 : Tableau comparatif de quelques formules pédagogiques selon les approches constructiviste et transmissive

(adapté de Jonnaert, 2004, p.45-48)

Formules pédagogiques	Selon l'hypothèse de la construction des connaissances	Selon l'hypothèse de la transmission des connaissances
<p>1. L' expos é i nformel</p> <p>Une personne, en général un professeur, conduit un exposé en interaction avec un auditoire, en général des apprenant(e)s dans une salle de classe. Le contenu de l'exposé et son orientation sont déterminés à la fois par les questions et les réactions de l'auditoire et par l'expertise de l'orateur.</p>	<p>Cette formule est régulièrement utilisée. Elle permet aux apprenant(e)s de faire le point avec une personne-ressource, à propos des résultats de leurs apprentissages. Le contenu de l'exposé est construit in situ, au cours de l'interaction enseignant(e)/étudiant(e)s. L'enseignant(e) accepte le point de vue des étudiant(e)s, il le reformule au besoin et l'intègre à son propos.</p> <p>Exemple : Les courbes de niveau construites : Les étudiant(e)s ont sollicité une rencontre avec le professeur parce qu'ils font face à des difficultés dans la construction d'une maquette reconstituant le relief du terrain sur lequel se trouve leur école. Avec l'enseignant(e) et en partant de leurs propres connaissances à propos de cette notion, ils reconstruisent une manière d'opérationnaliser la notion de "courbe de niveau" dans une maquette de terrain.</p>	<p>Cette formule est rarement utilisée, car le savoir codifié à transmettre est peu préparé à l'avance. En outre, le débat avec les étudiant(e)s risque d'écartier l'enseignant(e) de sa programmation. Au cours du débat, l'enseignant ramène sans cesse les étudiant(e)s à sa propre perception du savoir codifié qu'il souhaite faire passer.</p> <p>Exemple : Les courbes de niveau transmises : Les étudiant(e)s ont sollicité une rencontre avec le professeur parce qu'ils avaient des prises de notes différentes à la suite d'un cours sur les courbes de niveau. Ils lui demandent de les aider à rectifier leurs notes afin que l'information dont ils disposent corresponde au mieux à ce qu'il leur a enseigné au cours.</p>
<p>2. Le travail en ateliers</p> <p>Un atelier est en général composé d'un petit nombre d'étudiant(e)s (3 ou 4) réunis en vue d'accomplir un ensemble de tâches. Chacun des membres de l'atelier apporte sa contribution personnelle à l'accomplissement de ces tâches.</p>	<p>Le travail en atelier est fréquent. Il permet à un petit groupe d'élèves de construire conjointement des connaissances. L'enseignant(e) laisse les élèves planifier leur travail et en organiser la concrétisation. Les élèves disposent de ressources diverses pour accomplir ces tâches, différentes modalités sont mises en place pour permettre aux élèves de consigner leur cheminement collectif (journal de bord, fiche de manipulation, portfolio, etc.).</p> <p>Exemple : La préparation d'une enquête historique par les étudiant(e)s: les étudiant(e)s sont amenés à choisir un élément historique</p>	<p>Le travail en atelier constitue en général une suite logique à un ou plusieurs cours magistraux. Des petits groupes d'étudiants réalisent des tâches planifiées par l'enseignant(e) et pour lesquelles ils disposent de consignes précises. Les tâches proposées au cours des ateliers, permettent le renforcement des acquis des élèves à propos du savoir codifié transmis lors des cours magistraux. L'enseignant(e) intervient comme personne-ressource à la demande des élèves. Il vérifie régulièrement l'accomplissement des tâches réalisées par les élèves.</p> <p>Exemple : La préparation d'une enquête historique</p>

Formules pédagogiques	Selon l'hypothèse de la construction des connaissances	Selon l'hypothèse de la transmission des connaissances
	<p>qui a déterminé l'histoire de leur ville.</p> <p>Ils décident de mener une enquête auprès des habitants de la ville afin de retracer l'arrivée des premières familles dans la ville.</p> <p>Les étudiant(e)s apportent une série d'éléments qu'ils connaissent déjà au départ de l'histoire de leur propre famille.</p>	<p>respectant strictement les critères et les objectifs de l'enseignant(e): L'enseignant(e) définit le thème de l'enquête et la population ciblée par l'enquête. Il précise à quel objectif du cours cette enquête correspond et les critères qui lui permettront de vérifier si cette enquête permet bien d'atteindre cet objectif.</p> <p>Les étudiant(e)s préparent un questionnaire. Ils vérifient systématiquement l'adéquation du questionnaire aux objectifs et aux critères présentés par l'enseignant(e).</p>
<p><u>3. Le tutorat</u></p> <p>Le tutorat est un dispositif personnalisé d'aide aux études. Il met en présence un tuteur et un élève ou un petit groupe d'élèves. Le tuteur peut être l'enseignant(e) lui-même ou une autre personne ayant un statut et des compétences reconnues dans l'établissement pour réaliser le tutorat. Les rencontres entre le tuteur et les étudiant(e)s sont programmées et se réalisent sur une base régulière.</p>	<p>Le travail sous forme de 'tutoring', entre un(e) étudiant et un tuteur, est envisagé dans la mesure où il permet à l'étudiant(e) de développer des capacités (réflexives sur ses propres démarches de construction des connaissances. Avec l'aide du tuteur, l'étudiant(e) est amené à réfléchir sur ses propres processus d'apprentissage.</p> <p>Exemple : Tutorat de mise à niveau en français: Trois élèves, immigrés récents et parlant très peu le français, sont confiés à un tuteur qui met en place une démarche d'apprentissage des éléments indispensables pour permettre à ces élèves de suivre un enseignement en français.</p> <p>Une série d'activités de construction de la langue française, sont proposées à ces étudiant(e)s.</p>	<p>Le tutorat est utilisé pour faciliter la transmission de connaissances aux étudiant(e)s présentant des difficultés. Les connaissances de ces étudiant(e)s sont jugées insuffisantes. Il s'agit d'un processus individuel, ou en petit groupe, de normalisation des connaissances des étudiant(e)s par rapport au savoir codifié.</p> <p>Exemple : Tutorat de mise à niveau en français: Trois élèves, immigrés récents et parlant très peu le français, sont confiés à un tuteur qui met en place une démarche d'apprentissage des éléments indispensables pour permettre à ces élèves de suivre un enseignement en français.</p> <p>Une série d'exercices de grammaire française, sont proposées à ces étudiant(e)s.</p>
<p>4. L'apprentissage coopératif</p> <p>Il s'agit d'une formule pédagogique qui consiste à faire travailler les élèves ensemble ; ces groupes sont constitués afin de créer une interdépendance positive entre les élèves. Cette interdépendance positive</p>	<p>L'apprentissage coopératif est très recherché. Il vise la construction conjointe de connaissances par des étudiant(e)s.</p> <p>La mise en place de cette formule pédagogique est cependant très complexe, car elle nécessite la constitution d'équipes d'étudiant(e)s complémentaires entre eux.</p> <p>Exemple: Exemple, la lecture d'un texte: Des élèves</p>	<p>L'apprentissage coopératif est pris en compte comme formule pédagogique seulement s'il permet une meilleure transmission du savoir codifié.</p> <p>Exemple: Exemple, la lecture d'un texte: Des élèves dont les capacités présentent des complémentarités, lisent un texte et proposent, entre eux, différentes</p>

Formules pédagogiques	Selon l'hypothèse de la construction des connaissances	Selon l'hypothèse de la transmission des connaissances
est elle-même associée à la responsabilisation de chaque membre du groupe qui apporte sa juste contribution au groupe. L'apprentissage coopératif suppose que la réussite d'une personne augmente les chances de succès d'une autre personne, et ainsi de suite.	dont les capacités présentent des complémentarités, lisent un texte et proposent, entre eux, différentes compréhensions de ce texte. Sur la base de leurs compréhensions respectives, ils reconstruisent une production commune à propos de ce texte (par exemple, un mime), cette production représente ce qu'ensemble ils ont compris du texte. L'enseignant(e) analyse cette co-production comme une œuvre originale.	compréhensions de ce texte. Sur la base de leurs compréhensions respectives, chacun ajuste son point de vue afin de retrouver au maximum le texte original. Ils en formulent ensuite un résumé collectif. L'enseignant(e) vérifie dans quelle mesure chacun des éléments repris dans ce résumé correspond bien au contenu du texte original.

Comme l'écrit Jonnaert (2004, p.49), « Les enseignant(e)s faisant référence à un paradigme de *transmission* des connaissances, accordent prioritairement de l'importance à la discipline à enseigner. Ils recherchent les méthodes les plus efficaces pour que les élèves apprennent le plus fidèlement possible ce qui leur est transmis. Pour ces enseignant(e)s, il semble clairement établi que le savoir est extérieur à celui qui apprend et que le rôle de l'enseignant(e) est de faire en sorte que ce savoir soit transmis le plus fidèlement possible aux élèves.

Les enseignant(e)s faisant référence à un paradigme de *construction* des connaissances, accordent prioritairement de l'importance aux conditions et aux processus d'apprentissage. C'est la connaissance construite par l'élève qui intéresse l'enseignant(e), plus que le savoir codifié. »

Que le formateur vise la construction de connaissances ou qu'il adopte une perspective de transmission de savoirs, les moyens utilisés varient en fonction des paramètres suivants: les *situations* choisies, les *besoins* des apprenants, les *ressources disponibles* dans le contexte de formation et le *contenu des activités* planifiées par le formateur en fonction des buts visés par la formation.



Note

S

5. Comment favoriser l'engagement de l'apprenant dans ses apprentissages ?

Dans la littérature scientifique, le concept de méthode active renvoie au processus ou à la modalité d'apprentissage de l'élève (« learning by discovery » - apprendre en découvrant ou « learning by doing » - apprendre en faisant). Ce concept couvre également le système d'organisation pédagogique et celui de motivation des élèves. Habituellement, le terme *formule pédagogique* est utilisé pour désigner des pratiques pédagogiques privilégiées au sein d'un système éducatif donné. Les méthodes actives regroupent des stratégies pédagogiques appelées, en langue anglaise, « *active learning* » - *apprentissage actif*, « *student-centered teaching* » - *enseignement centré sur l'étudiant*, « *cooperative learning* » - *apprentissage coopératif* ou encore « *inquiry learning* » *apprentissage basé sur l'investigation*. Deux questions se posent: qu'est-ce qui caractérisent ces approches? Qu'est-ce qui distingue ces formules pédagogiques et qu'ont-elles en commun?

On peut dire que les méthodes actives sont des formules pédagogiques qui favorisent l'engagement de l'apprenant dans des situations où il résout des problèmes et où il réfléchit sur ses actions de façon individuelle ou à travers des échanges avec d'autres. Lorsqu'on parle de problème, il n'est pas nécessairement question de problème de type mathématique (voir module *Traitement de situation et résolution de problème*). Un sujet de réflexion, un thème de recherche, une étude de cas ou même une notion à définir qui implique un travail de recherche, sont autant d'activités à travers lesquelles l'apprenant cherche des solutions à des problèmes de toutes sortes.

Photo 10 : Une fille utilise l'ardoise.



De façon schématique, les méthodes actives sont caractérisées par :

Une primauté accordée aux connaissances antérieures et à l'expérience concrète en tant que catalyseur de l'apprentissage

Un rôle actif de l'apprenant dans le processus d'apprentissage

Une importance accordée au travail coopératif ou collaboratif pour que l'apprenant réfléchisse sur ses actions (avec l'aide du formateur et de ses pairs)

Un mode d'organisation et de gestion des interactions et de la communication

Le recours aux ressources humaines et matérielles disponibles pour amener l'apprenant à traiter des situations d'apprentissage

L'importance des productions attendues dans une activité d'apprentissage

Il existe une panoplie de formules pédagogiques auxquelles recourent les enseignant(e)s et les formateurs qui accordent beaucoup d'importance aux conditions, aux processus d'apprentissage et aux interactions en salle de classe.

Les formules privilégiées par la pédagogie active sont nombreuses. Les plus connues d'entre elles sont: l'apprentissage coopératif, la discussion en équipe, l'étude de cas, l'exposé libre, le jeu de rôle, le journal d'apprentissage, le projet et la simulation. Ces formules pédagogiques peuvent être utilisées dans tous les domaines de la formation. Elles sont utilisées dans tous les ordres de l'enseignement. Dans le tableau qui suit, une brève description et les caractéristiques majeures de quelques unes de ces formules sont présentées.

Tableau 18 : Formules pédagogiques

Formules pédagogiques utilisées en formation⁴⁵	Quelles sont les caractéristiques de cette formule pédagogique?
Le débat	Échange d'opinions et prise de position contradictoire entre deux personnes ou groupes de personnes sur un sujet donné
La démonstration	Formule consistant à montrer des actions ou des caractéristiques qui seraient difficilement accessibles à l'apprenant par la simple audition
La discussion	Échange de points de vue sur un thème/sous-thème ou sujet d'intérêt commun au groupe dans le but d'arriver à une conclusion
L'enseignement programmé	Modules d'apprentissage mis en séquence selon une logique linéaire ou ramifiée pour permettre aux apprenants d'aborder la matière du cours de diverses manières et avec divers média. Chaque module est suivi d'une activité d'évaluation formative et d'une activité d'évaluation sommative.
L'étude de cas	Cas concrets, réels ou fictifs (vraisemblables) soumis à l'apprenant (ou un groupe d'apprenants) pour être analysés afin de poser un diagnostic, de proposer une solution, de déduire des pistes de solution efficace ou de règles à suivre dans des situations semblables
L'exercice répétitif	Façon de fixer des acquis chez l'apprenant dans le but d'en arriver à une performance automatique (exemples : conjugaison de verbes, table de multiplication, maniement d'une scie, etc.)
L'interview	Entretien au cours duquel un apprenant interroge une personne (ou un groupe de personnes) pour recueillir des données pertinentes sur des opinions, des sentiments ou des attitudes sur un sujet donné
Le jeu	Interaction des apprenants dans une activité à caractère artificiel où ils respectent des règles précises afin d'atteindre un but (exemple : dépasser ses propres performances dans un jeu individuel)
Le jeu de rôles	Représentation de situations réelles grâce à une scène improvisée entre deux ou plusieurs acteurs en vue de comprendre les motivations justifiant des comportements. Il n'y a pas de souci de compréhension objective comme dans la simulation.
Le laboratoire	Situation dans laquelle les apprenants, sous supervision d'un formateur, étudient les causes, les effets, la nature ou les caractéristiques des phénomènes, techniques, procédures, par la manipulation et l'expérimentation selon un protocole rigoureux
Le projet	Application et intégration d'un ensemble de connaissances et d'habiletés dans la réalisation d'une œuvre quelconque (maquette, fusée, schéma conceptuel, etc.)
Le protocole	Enregistrement oral, écrit (mémos, notes, etc.) ou visuel d'une performance ou d'une situation réelle sans interprétation, narrations, commentaires ou jugements aux fins d'analyse et de critique
La recherche guidée	Démarche de découverte (redécouverte au primaire et au secondaire) personnelle impliquant l'apprenant dans l'observation, l'analyse, la vérification et la généralisation de concepts, de notions, de règles à partir des données brutes

⁴⁵ La liste de ces formules pédagogiques est principalement basée sur l'ouvrage de Chamberland, G., Lavoie, L. et Marquis, D., 1995. Notons que ces formules sont parfois connues sous d'autres appellations (discussion = groupe de discussion ; exposé informel = exposé libre ; exposé magistral = conférence, tutorat = forme d'enseignement par les pairs, jeu (réaliste) = jeu de simulation, etc.)

Formules pédagogiques utilisées en formation ⁴⁵	Quelles sont les caractéristiques de cette formule pédagogique?
Le remue-méninge	Mise en commun d'idées sur un sujet particulier afin de favoriser les échanges et de parfaire ses connaissances
La simulation	Représentation de situations réelles grâce à une scène improvisée entre deux ou plusieurs acteurs avec emphase sur <i>la stratégie</i> et non sur la spontanéité et l'empathie du personnage (comme dans le <i>jeu de rôles</i>)
La table ronde	Discussion sur une question particulière visant un échange de points de vue
Le tournoi	Apprenants organisés en petites équipes ou en deux grandes équipes pour réaliser des tâches d'apprentissage en compétition en répondant à des questions, en participant à un jeu durant un temps donné

Les formules pédagogiques qui font appel à l'implication, à la participation active, à l'initiative individuelle et à la créativité favorisent l'expérience personnelle et la manipulation de l'environnement par l'apprenant. La discussion, par exemple, est axée sur des échanges visant la mise en commun des réflexions ou des idées des uns et des autres sur le sujet. Le but n'est pas d'arriver à un consensus prédéterminé par le formateur. Ce sont des échanges structurés (en grand groupe, à deux ou entre apprenant et formateur) permettant aux apprenants d'explorer des sujets de réflexion, de réagir à des idées, d'articuler leurs réflexions dans des échanges verbaux avec le formateur et les autres apprenants.

Note

S

6. Activité

6.1. Buts

Analyser l'ensemble des formules pédagogiques et retenir celles qui conviennent, en tenant compte du contexte de formation au sein de l'école Béninoise.

6.2. Consignes

Démarche

1. Constitution de groupes: l'animateur/animatrice répartit les formateurs en groupes de travail de quatre à huit membres en tenant compte des intérêts des apprenants (équipe A= recherche individuelle, équipe B= dyades, équipe C= travail coopératif ; équipe D= projet collectif).
2. Chaque groupe :
 - a. Désigne un rapporteur pour le groupe
 - b. Choisit une personne pour consigner les arguments avancés par le groupe et reflétant le point de vue divergeant
3. Les membres de chaque groupe revoient ensemble les caractéristiques des différentes formules pédagogiques proposées dans le manuel.
4. Les membres discutent chaque formule pédagogique en se basant sur les critères repris dans le tableau qui suit :

5. Chaque équipe classe de manière hiérarchique les différentes formules pédagogiques partagées par le groupe : de la plus adaptée à la moins adaptée au contexte Béninois, en argumentant les propositions.

En plénière

L'animateur/animatrice organise une confrontation des points de vue entre les équipes. Chaque rapporteur présente les arguments de son équipe. Les avis dégagés au sein de toutes les équipes sont confrontés entre eux, en grand groupe. Le formateur organise ces rapports d'équipes en tableau comparatif. Une discussion se dégage de cette mise en commun, le formateur oriente la discussion vers la recherche d'une *classification commune des formules pédagogiques*.



6.3. Conclusion

De cette troisième activité se dégage une stabilisation de la classification des formules pédagogiques selon leur pertinence dans le contexte Béninois. À travers l'activité, les apprenants ont pu découvrir les formules auxquelles ils n'ont jamais été en contact et celles qu'ils pourront privilégier à l'avenir.

Dans les sections qui suivent, quelques précisions portant sur l'exploitation des formules pédagogiques sont proposées. Elles permettent au lecteur de comprendre l'organisation du travail collectif et les exigences des formules pédagogiques quel que soit le mode d'organisation du groupe classe.

Dans une école qui promeut la pédagogie active, la structure de l'apprentissage coopératif est un facteur de réussite important.



Note

S

7. Gestion du travail collaboratif et de la coopération

La plupart des méthodes actives sont axées sur le travail collaboratif et sur la coopération entre les apprenants. Qu'il s'agisse du débat, de la discussion, du jeu de rôle, du remue-méninge, de la simulation ou de la recherche (projet), etc., chacune de ces formules pédagogiques favorise l'engagement de l'apprenant et s'appuie sur la collaboration des apprenants comme mode d'organisation du groupe classe.

7.1. Éléments de planification du travail collaboratif et de coopération

Le formateur doit apprivoiser la complexité de son groupe et créer un environnement pédagogique capable de stimuler. Il planifie la mise en œuvre du travail coopératif en fonction de plusieurs aspects qui sont repris dans le 6^e module. La gestion du travail coopératif intervient dans tous les moments d'une situation d'enseignement-apprentissage. Elle s'articule sur cinq dimensions de la planification de l'intervention du formateur: la communication avec les apprenants, la gestion du groupe classe, l'animation des activités, la gestion des apprentissages et le professionnalisme en fonction duquel des attitudes, des gestes et des comportements peuvent être manifestés (pour plus de détails, voir figure 1 au module 6).

La collaboration et le travail coopératif sont au cœur de la pédagogie d'une école active. Toutefois, l'organisation des grands groupes peut s'avérer une tâche difficile aux niveaux pratique et professionnel.

Dans son agir professionnel, le formateur s'appuie sur les normes de la profession ainsi que sur les politiques nationales d'inclusion pour garantir l'éducation pour tous. L'inclusion est définie par l'UNESCO (2005)⁴⁶ comme: « un processus visant à tenir compte de la diversité des besoins de tous les apprenants et à y répondre par une participation croissante à l'apprentissage, aux cultures et aux collectivités, et à réduire l'exclusion qui se manifeste dans l'éducation. Elle suppose la transformation et la modification des contenus, des approches, des structures et des stratégies, avec une vision commune qui englobe tous les enfants de la tranche d'âge concernée, et la conviction qu'il est de la responsabilité du système éducatif général d'éduquer tous les enfants. » La dimension professionnelle du formateur est en phase avec les valeurs socioculturelles qu'on retrouve au sein des communautés d'apprentissage et des groupes de travail collaboratif.

7.2. Valeurs qui sous-tendent le travail collaboratif au sein du groupe classe

Pour mieux structurer l'apprentissage coopératif, le formateur s'appuie sur des valeurs socioculturelles, sur des normes de déontologie et de la profession d'enseignant (voir module sur le profil de sortie de la formation). Les moyens qu'il utilise pour créer le climat de collaboration et les conditions de travail au sein des groupes sont choisis en fonction de valeurs qui représentent parfois les finalités de la formation: l'esprit d'ouverture à l'autre, le respect, la solidarité, le respect de l'environnement, le civisme, l'engagement, etc.

Pour faire meilleur usage de l'apprentissage coopératif, le formateur s'appuie sur certaines valeurs qui s'expriment dans des attitudes, des actions et des comportements du formateur ou de l'apprenant.

⁴⁶ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris, France: UNESCO.

Dans toute organisation sociale, que ce soit un pays, une région ou une salle de classe, les gens se classent en deux catégories : « nous » (l'endogroupe) et « eux » (l'exogroupe) (Abrami et coll., 1996, p.28). De là naissent des préjugés qui peuvent nuire au travail coopératif. Abrami et coll. (1996, p.30) citant Miller et Harrington (1992), proposent quatre stratégies pour atténuer les préjugés au sein des groupes :

Mettre les catégories sociales le moins en évidence possible en s'assurant d'une rotation régulière des Apprenants entre les groupes

Réduire au maximum les menaces à l'identité en attribuant des rôles importants à chaque apprenant et en cas de compétition entre équipes, que chaque apprenant apporte une contribution égale au sein d'une équipe

Aider les apprenants à mieux se connaître et à s'apprécier

Faire acquérir aux apprenants des habiletés sociales

Engager les apprenants dans un travail coopératif exige une mise en place de certaines conditions. Les apprenants doivent, entre autres, être préparés à :

Faire preuve de tolérance et être sensibles aux besoins et au bien-être des autres (*p.ex.: respecte l'opinion des autres quel que soit leur sexe, écoute les autres...*)

Participer à l'élaboration des règles de fonctionnement

Collaborer dans le travail d'équipe en partageant les ressources, le matériel et l'équipement

Accepter d'aider ou de se faire aider en cas de conflit ou de difficulté

Respecter les membres de l'équipe, leurs points de vue et leur travail

Reconnaître la contribution des autres membres de l'équipe en soulignant leurs réalisations et en les félicitant

Ainsi, le travail coopératif vise à favoriser une attitude de collaboration grâce à la responsabilisation de l'apprenant, à l'engagement individuel et à l'interdépendance.

En situation de formation, l'animateur(trice) doit adhérer à ces valeurs. Il doit les promouvoir dans sa classe en les appliquant et en tenant compte de la complexité de son groupe classe. Il crée ainsi le climat et les conditions permettant la réalisation du travail coopératif au sein des groupes.

7.3. Facteurs qui influent sur la productivité des groupes

En se basant sur des résultats des travaux de recherche menés sur le travail en groupe et sur la productivité du groupe en psychologie sociale, Abrami et coll. (1996) définissent 10 facteurs qui influent sur la productivité et ce, en fonction du type de tâche. Ces facteurs sont regroupés en deux catégories: les ressources (taille du groupe et temps alloué) et les processus régissant la contribution des membres (égalité des efforts, caractère identifiable, responsabilité, superfluité, engagement, cohésion, objectifs et hétérogénéité). Le tableau qui suit présente ces 10 facteurs.

Tableau 19 : Facteurs qui influent sur la productivité des groupes

(adapté de Abrami et coll., 1996, p.25)

Facteur	Brève explication	Caractéristiques des groupes efficaces
Taille	La taille du groupe augmente la productivité sauf au-delà de 10 membres.	Il y a assez de membres pour accomplir la tâche.
Temps alloué	Un temps suffisant est requis pour s'adapter les uns aux autres, établir des normes, exprimer ses idées, assimiler les contributions des autres, dialoguer, critiquer et intégrer les différents points de vue	Les membres ont assez de temps pour exprimer leurs idées, dialoguer et faire la synthèse.
Égalité des efforts	Les individus ont tendance à déployer le maximum d'efforts s'ils croient que les autres membres du groupe travaillent dur aussi.	Quels que soient les efforts déployés par chaque individu pour atteindre l'objectif commun, la récompense obtenue par le groupe est partagée également entre ses membres.
Caractère identifiable	Les membres du groupe font plus d'efforts s'ils savent que leur contribution peut être distinguée et évaluée à part.	La contribution de chaque membre est établie avec précision.
Responsabilité	Lorsqu'une personne se joint à un groupe, elle a tendance à se sentir moins responsable. Quand on se sent peu responsable, on ne fournit pas d'efforts.	Les membres croient que leurs efforts concourent au produit final.
Superfluité	Les membres d'une équipe travaillent moins fort quand ils pensent que leurs efforts ne sont pas essentiels au succès de l'équipe ou s'ils font double emploi avec ceux des partenaires.	Chaque membre croit que sa contribution est indispensable.
Engagement	Les groupes font des efforts quand ils se rendent compte de la pertinence de la tâche.	Les tâches sont intéressantes, stimulantes et engageantes.
Cohésion	La cohésion est influencée par l'engagement de chaque membre à réaliser l'objectif, l'attirance entre les membres et la fierté collective. Elle est plus forte chez les groupes qui obtiennent de bons résultats que chez ceux qui échouent.	Les membres se sentent engagés vis-à-vis des autres et du groupe.
Objectifs	Les groupes qui ont un objectif coopératif commun ont une productivité plus élevée que ceux dont les membres luttent pour réaliser leurs propres objectifs.	Les objectifs du groupe sont homogènes ; les membres poursuivent les mêmes objectifs
Hétérogénéité	Le rendement obtenu pour une tâche complexe est plus élevé lorsque le groupe se compose de personnes ayant des compétences, des connaissances et des points de vue diversifiés.	Le groupe représente un large éventail de capacités, d'habiletés et de points de vue.

Notes

8. Illustration : Organisations pédagogiques permettant aux élèves d'être actifs en classe

8.1. Vécu d'un projet collectif

Voici une photo qui montre la participation de l'élève dans la construction de ses connaissances lors d'un projet de jardin scolaire. Ce cliché a été pris lors d'une activité s'inscrivant dans un projet collectif mené dans une classe de CM1 à l'École SAAM de Dakar (Sénégal) (Simbagoye et coll., 2009). Cette activité intégrait l'enseignement du français et des mathématiques au CM1.



Lors de cette activité d'apprentissage se déroulant à l'extérieur de la classe, l'élève est mis dans un environnement physique où il peut interagir naturellement avec ses camarades en utilisant des mots nouveaux tels que sarclage, binage, etc. et des notions de calcul. Une fois en classe, un travail d'équipe est mis en branle...



Ci-dessus, les élèves travaillent en équipe. Ils rédigent ensemble un texte injonctif. Sur la deuxième photo, les élèves travaillent ensemble (travail coopératif) et chaque élève y assume un certain rôle. Cette situation illustre bien un certain type de gestion de classe et celle du temps d'apprentissage planifié par l'enseignant(e) qui agit comme guide et comme animateur/animateur du groupe-classe.

8.2. Exemple de présentation d'une étude de cas



Cet exemple montre une série d'éléments qui témoignent, en quelque sorte, de la participation de l'apprenante. Il est clair que la place que cette personne occupe dans la réalisation des tâches est centrale. L'illustration donne beaucoup de renseignements sur :

Des ressources utilisées (support de présentation, documents produits: le mur de mots ou de concepts, le schéma servant d'outil visuel, etc.)

La nature du rôle de la personne durant les échanges (elle fait une présentation)

La forme que prend la production attendue : une présentation des résultats de recherche/étude sous forme d'exposé et d'affiches

(Source: <http://fr.wikipedia.org/wiki/Fichier:Ldl-wortschatz.jpg>)

Note

s

9. Activité : Casse-tête d'expertise

9.1. Buts

Modeler une activité de coopération en vue de faire émerger les conditions permettant l'interdépendance et la responsabilisation des membres de l'équipe comme conditions de réussite d'un apprentissage collaboratif (écoute, expression libre, engagement et réflexion sur l'action).

9.2. Une expérience de coopération

Lire le texte assigné (en annexe) et suivre les consignes de la section suivante.

Annexe 1. Texte « Savoirs et connaissances »

(Extraits de Jonnaert, 2004, p.34-36).

Gr1

Une distinction utile

Les savoirs codifiés

Une quantité impressionnante de savoirs sont *codifiés* dans des programmes d'études, des ouvrages de référence, des manuels scolaires, ... Une société accorde de l'importance à un ensemble de savoirs qu'elle estime pertinents pour ses membres. Ces savoirs ont des origines diverses. Ils peuvent avoir cheminé depuis des sphères savantes, depuis des pratiques professionnelles ou des pratiques et des habitudes sociales. Ces savoirs, retenus par une société donnée, sont codifiés et consignés dans différents documents et différents supports: des programmes d'études, des manuels scolaires, des didacticiels, ... C'est sur base de ces documents que l'enseignement est organisé afin que les membres de cette société s'approprient ces savoirs.

Ces savoirs codifiés sont en général décontextualisés, voire désincarnés. Ils sont repris sous forme de contenus de disciplines scolaires dans ces documents.

Exemple (MEQ, 2001, p.137):

Mesure

Longueurs: estimation et mesurage :

Dimension d'un objet

Unités non conventionnelles: comparaison, construction de règles

Unités conventionnelles (m, dm, cm) Unités

conventionnelles (m, dm, cm, mm) Unités

conventionnelles (km, m, dm, cm, mm)

Relations entre les unités de mesure

Périmètre, calcul du périmètre

De telles listes sont universelles et ne donnent au savoir qu'une fonction de référence externe à la personne qui apprend.

Lorsque les programmes d'études sont conçus selon une logique de compétences, ces savoirs codifiés sont des *ressources* au service du développement des compétences. Mais le développement de compétences ne nécessite pas seulement des ressources cognitives, ces ressources sont aussi de nature corporelle, affective et peuvent aussi être extérieures à la personne : un dictionnaire, d'autres personnes apportant leur expertise, l'organisation de l'espace et du temps, des outils informatiques, ... Dans cette nouvelle perspective, les savoirs codifiés ne sont qu'une catégorie de ressources parmi une série d'autres. Dans cette nouvelle logique curriculaire, les savoirs codifiés ne sont plus que des savoirs-outils et des ressources parmi d'autres pour le développement des compétences par les apprenants.

Que l'on soit dans une perspective ontologique ou une perspective constructiviste, les savoirs codifiés sont cependant identiques.



Notes

Gr2

«...

Les connaissances

Les connaissances font partie du patrimoine cognitif d'une personne, elles lui sont internes. Cependant, la nature des connaissances sera différente selon qu'on les regarde avec des lunettes ontologiques ou, au contraire, des lunettes constructivistes.

Dans une perspective ontologique, les connaissances sont transmises. Dans une perspective constructiviste, les connaissances sont construites.

En contexte scolaire, dans une perspective ontologique, les connaissances sont symétriques aux savoirs codifiés, elles doivent en être une copie conforme. Par contre, dans une perspective constructiviste, les connaissances sont une "construction" de l'apprenant à propos du savoir codifié et au départ de sa propre expérience, elles peuvent donc s'en écarter en fonction des connaissances préalables de l'apprenant.

Dans une perspective constructiviste, la connaissance préalable de la personne, participe activement à la construction des nouvelles connaissances qu'elle transforme en se modifiant elles-mêmes. Les connaissances sont donc un "processus", elles sont dynamiques et se modifient. Dans cette perspective, elles ne sont ni stables, ni éternelles ; elles sont pertinentes pour la personne tant et aussi longtemps qu'elles sont viables pour elle, c'est-à-dire qu'elle peut les utiliser sans trop de problèmes dans des situations données. »



Notes

Gr 3

« ... Dans une perspective ontologique, les connaissances constituent un état, elles sont transmises et ne peuvent pas modifier, au risque de ne plus être de la même nature d'avant la transmission. Elles sont immuables : la personne connaît, une fois pour toutes. Dans cette perspective, les connaissances en contexte scolaire sont réputées être une copie conforme des savoirs codifiés enseignés. C'est pour cette raison que les évaluations prennent pour critères de connaissances, les savoirs codifiés.

Par exemple, à propos du kilomètre, dans une perspective constructiviste, il sera admis que l'élève dise : « chaque matin je parcours deux kilomètres à pied pour venir à l'école et ça fait 25 minutes, donc je pense qu'un kilomètre, ça fait douze minutes et demie de marche » 17. Le kilomètre, pour cet élève, est exprimé en fonction d'une mesure du temps.

Par contre, dans une perspective ontologique cette "connaissance" de l'élève ne sera pas admise, seule la reproduction du savoir codifié sera jugée comme une connaissance exacte: « un kilomètre = 1000 mètres ». Par contre, dans une perspective constructiviste, cette connaissance est acceptée, car c'est sur cette base (1 km = 12 min $\frac{1}{2}$ de marche) que l'enfant peut se construire d'autres connaissances sur le kilomètre. »



Notes

Gr4

« ...Le choix par une enseignante ou un enseignant, d'une *perspective ontologique* ou d'une *perspective constructiviste* comme référence à sa réflexion et à sa pratique, change radicalement sa conception des connaissances. La conception qu'une enseignante/un enseignant se fait de la connaissance détermine ses approches didactiques et pédagogiques dans sa classe, et oriente ses méthodes d'évaluation des résultats des apprentissages.

Dans une perspective constructiviste, les connaissances sont mises en contexte, elles n'ont de signification et ne sont viables qu'en fonction des situations dans lesquelles elles sont utilisées.

Dans une perspective ontologique, les connaissances ont une existence de par elles-mêmes, elles existent parce qu'elles sont enseignées et transmises. Elles ont une existence même si elles sont décontextualisées.

Par exemple, la construction d'une règle grammaticale, dans une perspective constructiviste, se réalise en fonction des problèmes suscités par le texte que la personne écrit ou lit.

Dans une perspective ontologique, la transmission d'une règle grammaticale se fait hors de tout contexte ; l'enseignante ou l'enseignant peut, dans cette perspective, dire à ses élèves: « Aujourd'hui je vous enseigne les règles d'accords des noms composés parce que c'est le moment prévu dans mon plan de cours de français».

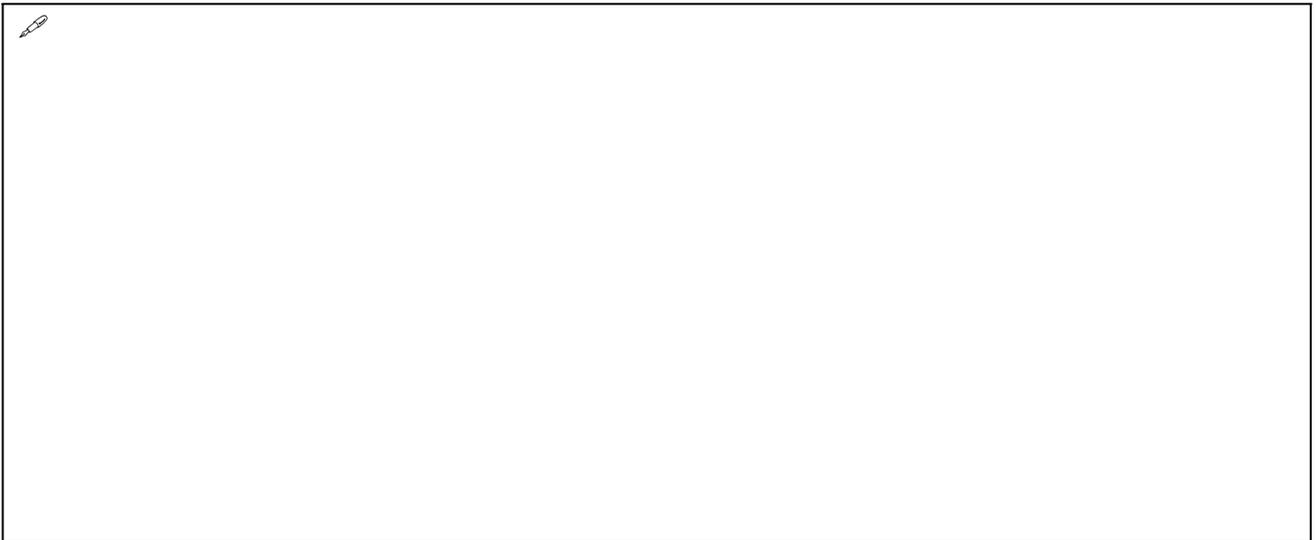
La différence de point de vue à propos du concept de connaissance est très importante entre les paradigmes ontologiques et/ou constructiviste. Lorsque nous demandons à une enseignante ou à un enseignant de nous décrire sa conception de la connaissance chez une personne, nous pouvons rapidement identifier dans quel type de paradigme épistémologique de construction de la connaissance elle situe sa réflexion. »

Notes

9.3. Consignes

Démarche

1. Le formateur apporte plusieurs morceaux de tissu de couleurs différentes (bleu, blanc, rouge et vert) pour répartir les apprenants en quatre groupes (il s'agit d'une simple suggestion, le nombre de groupes peut être adapté en fonction de la taille de la classe).
2. Chaque apprenant reçoit un morceau de tissu auquel est associé un extrait du texte « Savoirs et connaissances » (extrait de Jonnaert, 2004, p.34-36).
3. Chaque apprenant lit individuellement la section du texte associé à sa couleur (bleu, blanc, rouge ou vert).
4. Les apprenants ayant la même couleur s'associent et font des échanges sur la compréhension du texte.
5. Dans chaque groupe monochrome, les membres se numérotent de 1 à 4.
6. Les mêmes numéros vont se regrouper et constituer des équipes **multicolores qui disposent des 4 textes** ; chacun devient expert de son texte et l'enseigne aux autres.
7. Le/la rapporteur de chaque équipe multicolore collecte les commentaires, questions, réflexions sur le dispositif et sur le texte (30 min).
8. Mise en commun : partage des synthèses de chaque groupe d'experts (10 minutes).



10. Conclusion

Le formateur qui travaille dans une perspective de construction de connaissances et de développement de compétences réfléchit avant tout sur les conditions et les approches pédagogiques qui favorisent l'apprentissage. Il ne planifie pas un enseignement exclusivement basé sur un contenu destiné à être transmis par le biais de l'exposé magistral. Il organise sa classe en équipes de travail et établit un climat d'écoute active, d'ouverture face à l'autre et de coopération. Il joue le rôle de guide, de facilitateur et d'animateur/animateur. Même s'il doit modeler de temps à autres des activités, il ne doit pas se considérer comme un modèle parfait à imiter.

Dans une telle approche pédagogique, les formules pédagogiques doivent être choisies en fonction des critères suivants :

Pourquoi cette formule est-elle appropriée dans la formation des instituteurs ?

Quand cette formule peut-elle être utilisée ?

Quelles sont les conditions d'utilisation de cette formule ?



Note

S

11. Pour aller plus loin

Voir quelques références bibliographiques suggérées dans le Guide de l'utilisateur du manuel.



Module 7

Planification de situations d'enseignement-apprentissage et d'évaluation

« En éducation et en formation, la planification du processus enseigner/apprendre est sans doute l'une des activités majeures de l'enseignant(e). Si l'on considère que celui-ci assume principalement trois fonctions--l'organisation, l'animation et l'évaluation de situations d'apprentissage--, la planification apparaît comme une composante transversale des trois fonctions », Raynald, F. et Rieunier, A. (1997, p.287)⁴⁷.

Sommaire

1. Spécification du module
2. Première activité : *Connaissances fondamentales chez le formateur qui planifie une situation d'apprentissage*
3. Seconde activité : *De la conception à la mise en œuvre d'une situation d'apprentissage*
4. Clarifications conceptuelles
5. Troisième activité : *Planification d'une situation d'apprentissage et d'évaluation*
6. Conclusion
7. Pour aller plus loin : *Quelques références bibliographiques*

⁴⁷ Raynald, F. et Rieunier, A. (1997), op. cit.

1. Spécification du module

1.1. Résumé

Ce module présente les aspects majeurs de la planification de l'enseignement/apprentissage et de l'évaluation en formation des enseignant(e)s. Les différentes activités qui y sont proposées amènent le formateur à réfléchir sur les fonctions d'organisation, d'animation et d'évaluation de situations d'apprentissage, dans une approche centrée sur l'acquisition de connaissances et sur le développement de compétences.

Le module n'aborde pas les aspects théoriques relatifs à l'élaboration de situations (voir le point 4.7 du 5^e module). Non plus, il ne présente pas les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages scolaires.

1.2. Public ciblé

Le module intéressera beaucoup d'acteurs du monde de l'éducation, mais il s'adresse particulièrement aux formateurs qui œuvrent dans les ENI. Il pourra ensuite être appliqué dans le cadre de la formation initiale ou continue des enseignant(e)s.

1.3. Objectif général et spécifique du module

Ce module a pour objectif général de présenter les différentes phases d'une situation d'apprentissage qui, dans une approche par les situations, intègre l'évaluation formative des apprentissages. De ce point de vue, une situation (d'apprentissage) ne correspond pas nécessairement à une séquence (séance) de classe.

À travers quelques activités visant à une mise en contexte de la formation, les formateurs des ENI s'approprient les principaux éléments à prendre en compte dans la conception d'une situation d'apprentissage.

1.4. Questions transversales

Le module porte sur la planification de situations d'enseignement-apprentissage et d'évaluation. Il est important de retenir qu'une situation d'enseignement-apprentissage et d'évaluation peut faire appel à n'importe laquelle des questions transversales: genre, équité et éthique. L'essentiel est de ne pas perdre de vue qu'en matière de formation, le plus gros travail relève de l'animateur/animateur qui doit savoir exploiter, au bon moment, les questions à aborder, de la manière la plus judicieuse: dans ses comportements, dans ses gestes, dans ses prises de position, etc.



Note

S

2. Première activité : Catégories de connaissances fondamentales

Catégories de connaissances fondamentales chez un(e) enseignant(e) qui planifie une situation d'enseignement-apprentissage et d'évaluation

2.1. Objectifs de l'activité

Cette première activité a pour but d'amener l'apprenant à établir le lien entre l'OSEP, le profil de sortie et les autres modules précédents.

L'activité permet au lecteur de trouver l'articulation de l'ensemble des cinq premiers modules du manuel de formation.

2.2. Consignes

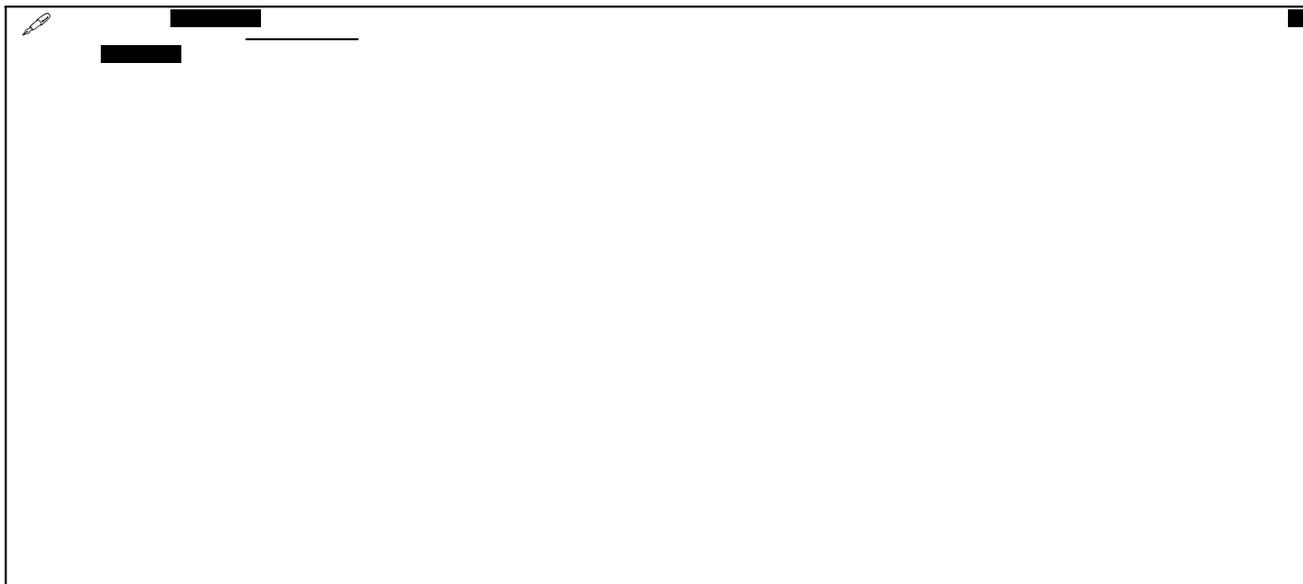
Cette activité se fait en deux temps. Des dyades formées par le responsable de la formation répondent d'abord à la question posée. L'animateur/animateur anime ensuite la mise en commun.

Démarche à suivre :

- a) L'animateur/animateur répartit les apprenants en équipe de travail et leur demande de décrire brièvement trois catégories de connaissances retenues en se basant sur l'OSEP et le profil de sortie.
- b) Les apprenants groupés par dyades complètent l'activité en trois temps :



- c) En grand groupe, les équipes présentent leur travail et le formateur fait une synthèse à partir des observations qui se dégagent de la mise en commun.



2.3. Conclusion

Les formateurs ont résumé les catégories de connaissances requises chez un instructeur qui planifie une situation d'apprentissage. La suite de la formation s'appuie sur cette synthèse pour aboutir, finalement, à la formulation des principales phases d'une séquence de mise en œuvre d'une situation d'apprentissage et d'évaluation.



Note

S

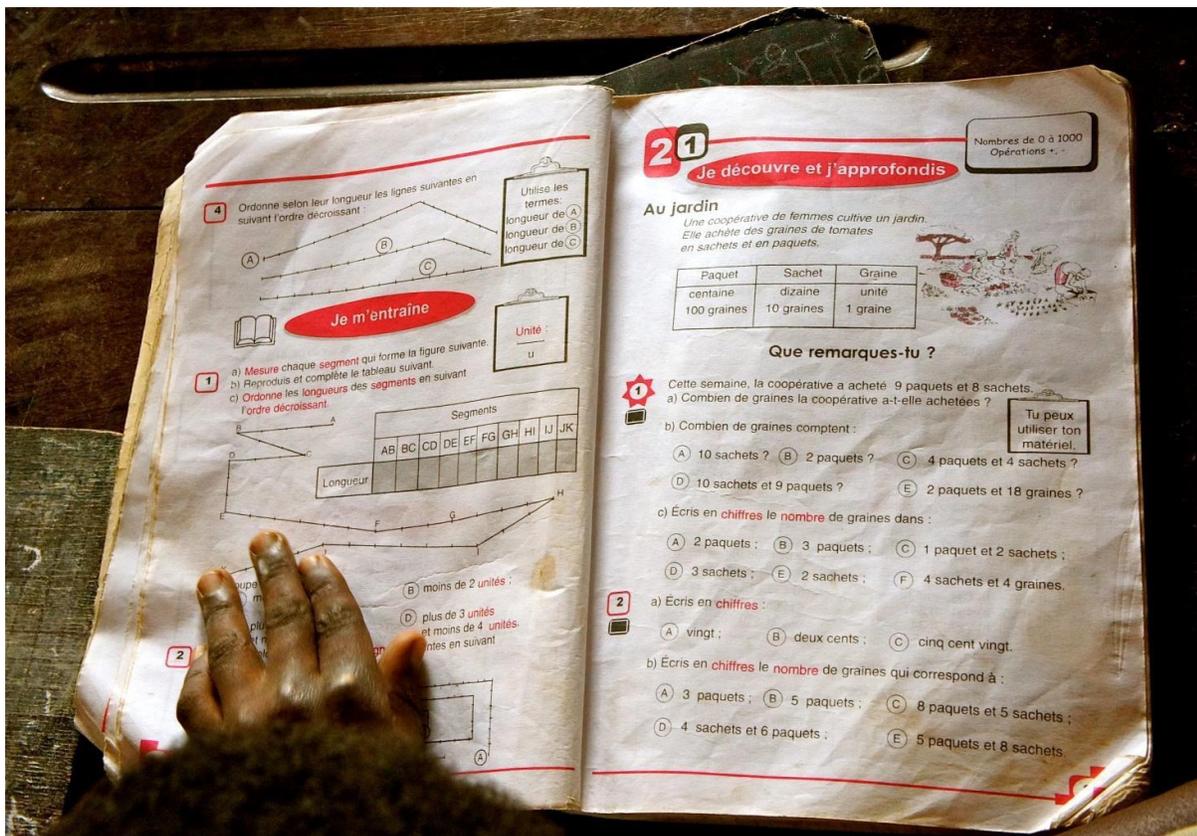
3. Seconde activité : De la conception à la mise en œuvre

De la conception à la mise en œuvre d'une situation d'enseignement-apprentissage et d'évaluation

3.1. Objectifs de l'activité

Cette activité a pour objectif de relever les caractéristiques essentielles d'une séquence d'enseignement-apprentissage et d'évaluation centrée sur l'apprenant. Ces caractéristiques alimentent la discussion des futurs formateurs sur la mise en œuvre de situations d'apprentissage (ci-après SA).

Photo 11 : L'apprenant(e), l'ardoise, le manuel et la planification de situations d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation

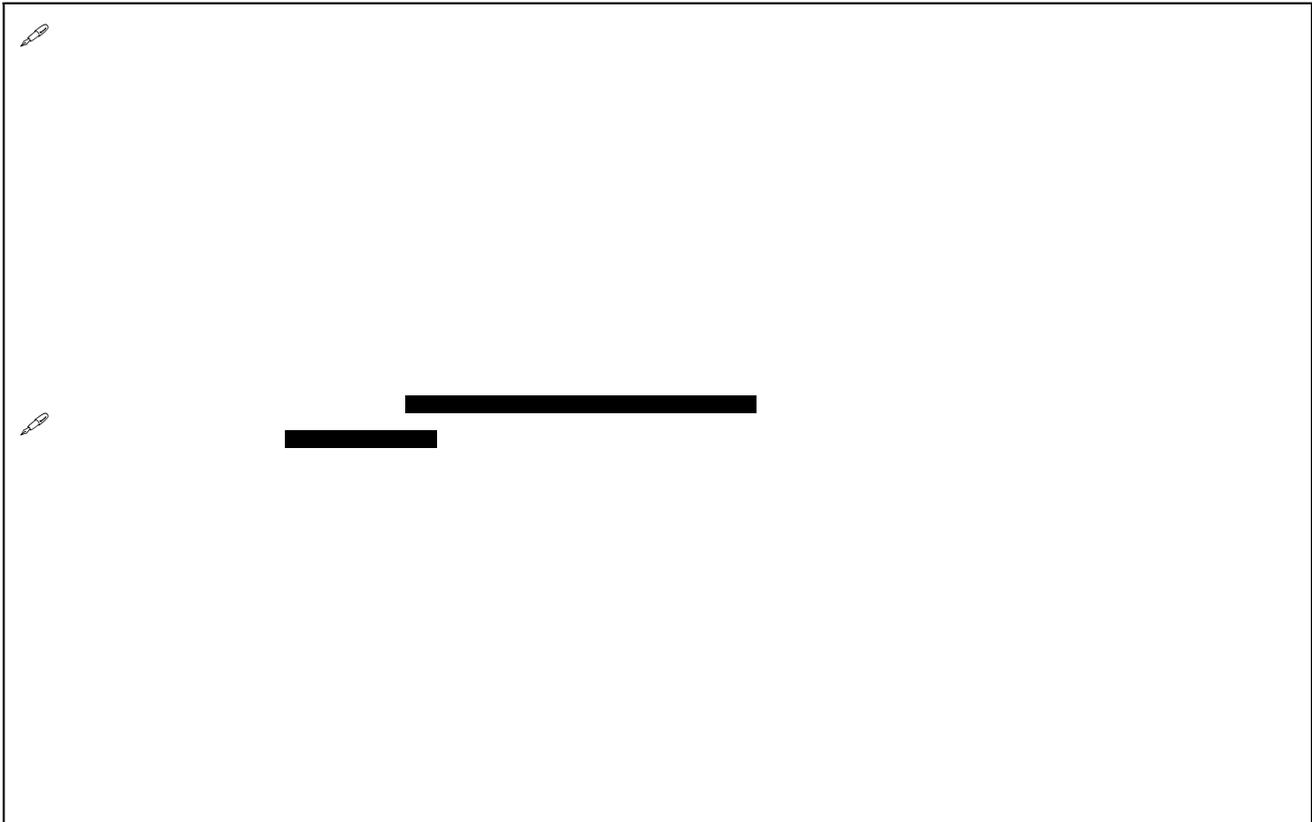


3.2. Consignes

Cette activité se fait individuellement et en groupe classe et prolonge l'activité de la section précédente. À partir de quelques expériences vécues, les apprenants expliquent les étapes et les exigences de mise en œuvre de SA.

Démarche à suivre :

- a) Le formateur demande aux apprenants (répartis en équipes de deux) de relever les étapes (phases) de planification d'une situation d'apprentissage et des *problèmes* auxquels sont souvent confrontés les apprenants en contexte de formation des futurs instituteurs.



- b) Le formateur anime une séance de mise en commun pour faire ressortir les points saillants du travail en équipe.



3.3. Conclusion

Pour conclure l'activité, une *synthèse* est réalisée pour faciliter la compréhension du contenu portant sur la clarification conceptuelle de la section ci-après.



 **Notes**

4. Clarifications conceptuelles

Étapes de planification et de mise en œuvre d'une situation d'apprentissage



« Tant et aussi longtemps que l'évaluation est fondée sur la performance, comprise comme l'habileté à reproduire les réponses enseignées, nous n'évaluons pas, ce qui, d'un point de vue constructiviste, pourrait constituer un apprentissage important (c'est-à-dire l'habileté à résoudre de nouveaux problèmes) ». Glaserfeld (2004: 315)

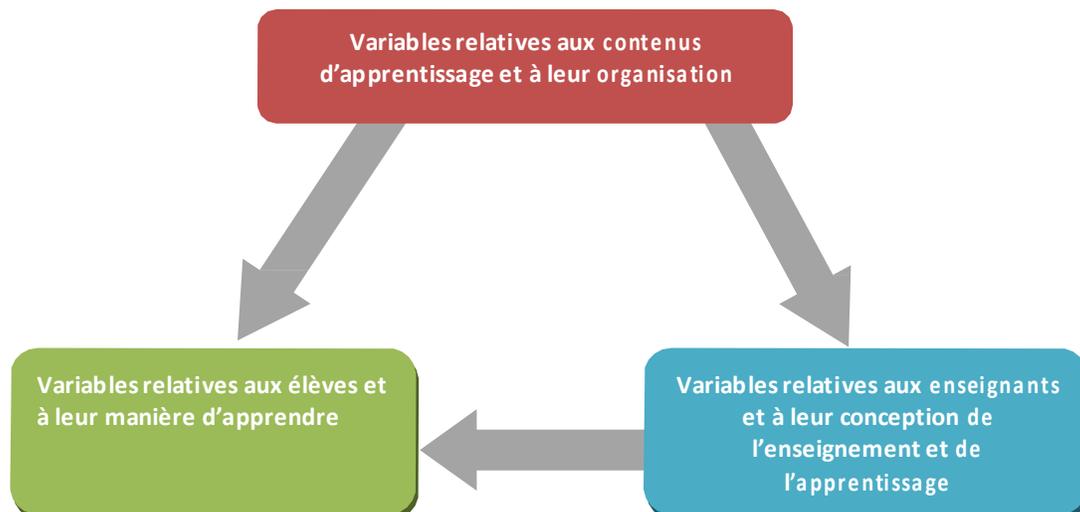
4.1. Introduction

Le *Guide du normalien et de la normalienne* (MEMP, 2007, p.134) décrit les approches pédagogiques qui se sont succédé dans le système éducatif Béninois, de la période coloniale à nos jours: l'approche par contenus, l'approche par objectifs et l'approche par compétences. En fonction de ces approches, la planification de l'enseignement et l'évaluation des apprentissages diffèrent énormément. Toutefois, les fonctions diagnostique, formative et sommative de l'évaluation existent aussi bien dans les approches traditionnelles d'évaluation par contenus ou par objectifs (Bloom, Hastings et Madaus, 1971) que dans l'évaluation selon l'approche par compétences (APC).

Les sections qui suivent montrent le lien existant entre l'évaluation et la planification de la SA dans l'APC préconisée par le curriculum de formation du Bénin.

4.2. Familles de variables d'une situation d'apprentissage et d'évaluation

Dans le 5^e module, les caractéristiques d'une situation signifiante et motivante ont été présentées. Le schéma qui suit illustre trois familles de variables qui interagissent constamment dans une planification de situation d'enseignement-apprentissage (Jonnaert, 2003, p.38) où l'évaluation est considérée comme un des éléments constitutifs de la situation planifiée.



L'analyse de l'interaction de ces variables permet de comprendre les exigences d'une approche centrée sur l'activité de l'apprenant qui travaille en collaboration ou en coopération avec d'autres.

L'organisation et la mise en œuvre d'une SEA dans des grands groupes peut parfois s'avérer une tâche difficile.

Le formateur doit apprivoiser la complexité de son groupe et créer un environnement pédagogique stimulant. Il planifie la mise en œuvre en considérant divers aspects repris dans la figure 1 ci-après. La gestion des apprentissages et de leur évaluation s'articule sur cinq composantes ou dimensions de la planification d'une situation pédagogique par le formateur:

- a) La communication avec les apprenants
- b) La gestion du groupe classe
- c) L'animation des activités
- d) La gestion des apprentissages
- e) Le professionnalisme en fonction duquel des attitudes, des gestes et des comportements peuvent être manifestés

Schéma 6 : Éléments de planification du travail collaboratif en classe



La situation d'apprentissage dicte le choix des méthodes ou stratégies qui varient selon la discipline (français, mathématiques, sciences et technologie, etc.). Quelle que soit la matière enseignée, il y a toujours des questions qu'il faut se poser pour mieux planifier une SA et d'évaluation.

1. Est-ce que la situation d'apprentissage a un sens pour les élèves de cette année ? On peut penser aux concepts ou aux savoirs à faire acquérir (repérés dans la discipline, dans le programme-cadre et les manuels).
2. Quel domaine d'expérience de vie initie cette situation ? À ce niveau, on va chercher les obstacles à l'appropriation du concept, de la notion ou du savoir par l'élève, compte tenu de ses représentations et de ses connaissances antérieures.
3. Quelles sont les compétences qui peuvent être développées dans cette situation ? Le but ultime de l'enseignement-apprentissage est de développer des compétences.
4. La situation d'apprentissage respecte-t-elle les trois moments didactiques (mise en situation, réalisation et objectivation)⁴⁸ ? Il faut vérifier si la tâche ou les activités proposées permettent à l'élève de résoudre le problème ou de traiter efficacement la situation.
5. Quelles sont les formules pédagogiques utilisées ?
6. Y-a-t-il des modalités d'évaluation prévues ?
7. Quelles ressources sociales (internes et externes) ou matérielles peuvent soutenir les apprentissages visés ?

4.3. Canevas d'une situation d'apprentissage

Dans une approche par les situations, la conception et la mise en œuvre d'une situation comporte des moments importants qui sont présentés dans le gabarit du tableau ci-après.

Notons que le canevas proposé dans le manuel du formateur n'est pas un "corset". Il n'est pas figé. Il doit être utilisé comme une «fiche technique», un support, un aide-mémoire afin de ne pas oublier certains éléments à utiliser dans une SEAE (exemple: gestion du groupe, évaluation et ses modalités).



Note

S

⁴⁸ Dans une approche par les situations les trois moments d'une SEA sont : la *contextualisation*, la *décontextualisation* et la *recontextualisation*.

Tableau 20 : Canevas d'une situation d'apprentissage

Champ de formation: Niveau/Option:			
Famille de situation /Titre:			
Situation d'apprentissage (tirée de la famille de situations précédemment visée):		Savoirs essentiels: Ce sont des objets d'apprentissage ou ce que l'apprenant doit apprendre (comprendre, faire) pour construire ses connaissances et développer ses compétences ⁴⁹	
Attentes visées par l'évaluation:		Critères d'évaluation:	
-PREMIER TEMPS – Préparation Durée approximative:min Mise en contexte – point de départ – une question – un problème (face à une situation) Mise en situation pour susciter l'intérêt et la motivation de l'apprenant Prise de contact avec la difficulté, le défi ou le problème posé par la situation Engagement de l'apprenant dans l'action Établissement d'un lien entre la situation d'apprentissage et une situation de la vie réelle			
Formules pédagogiques utilisées pour guider les actions des apprenants (organisation et gestion de classe)	Catégories d'action et actions de l'apprenant	Évaluation (formelle ou informelle)	Ressources nécessaires à l'apprentissage et à l'évaluation
Activités selon le contexte privilégié	Actions de l'apprenant qui réalise des tâches (1), (2), (3) données, etc.	Évaluation diagnostique axée sur l'apprentissage	Ressources
DEUXIÈME TEMPS – Réalisation Durée approximative:.....min Sélection des catégories d'actions en lien avec la famille de situation Construction des connaissances relatives à ces catégories d'actions Mobilisation des savoirs, des attitudes et d'autres ressources au besoin Réalisation de tâches: actions de l'apprenant pour traiter la situation et/ou résoudre un problème			
Formules pédagogiques utilisées pour guider les actions des apprenants (organisation et gestion de classe)	Actions de l'apprenant qui réalise des tâches (1), (2), (3) données, etc.	Évaluation du traitement de la situation (formative) a) Retour sur les attentes et résultats attendus b) Identification des savoirs mobilisés c) Identification du processus suivi pour traiter la situation	Ressources
TROISIÈME TEMPS – Durée: min Retour sur les tâches (actions posées) et sur certains savoirs abordés dans la situation Identification de possibilités de réinvestissement dans d'autres situations			
Formules pédagogiques utilisées pour guider les actions des apprenants (organisation et gestion de classe)	Actions de l'apprenant qui réalise des tâches (1), (2), (3) données, etc.	Évaluation formatives des apprentissages réalisés	Ressources

⁴⁹Les savoirs essentiels sont soit des *notions*, des *techniques*, des *méthodes* ou des *stratégies* (voir les définitions dans le glossaire)

La question qui se pose est de savoir comment, dans une approche par compétences, l'évaluation est intégrée dans la conception d'une SEA et dans sa mise en œuvre. On y revient dans la section du module qui suit.

Photo 12 : L'enseignant et l'étudiante



4.4. L'évaluation selon l'approche par compétences

De façon générale, l'évaluation des compétences développées en formation générale introduit une logique qui ne s'appuie pas sur les approches pédagogiques et didactiques basées sur la transmission des savoirs (Jonnaert, 2006 ; Scallon, 2004). Elle exige qu'une grande place soit accordée au jugement de la personne qui évalue parfois des réalisations complexes qui appellent des façons de faire ou des productions différentes (MELSQ, 2003: 15).

Dans le cas des programmes préconisant le développement de compétences, l'approche d'évaluation réfère au paradigme de l'évaluation globale qualitative et non à celui de l'évaluation quantitative (Laurier et al., 2005 ; Scallon, 2004). L'approche utilisée est dite globale et qualitative car l'évaluateur pose un regard sur l'ensemble du travail de l'élève en fonction d'aspects très précis (MÉO, 2006 ; MELSQ, 2003). Les méthodes d'évaluation prescrites par les programmes élaborées dans une logique de développement de compétences ont essentiellement pour but de prévenir les difficultés et les échecs scolaires en assurant un meilleur suivi des élèves (Laurier et al., 2005 ; MELSQ, 2003). Dans cette perspective, l'évaluation est considérée comme un instrument permettant un apprentissage actif qui prépare l'élève à assumer son futur rôle dans la société (MEQ, 2001 ; MÉO, 2006).

Dans les approches traditionnelles, l'évaluation des apprentissages sanctionne le degré de maîtrise des objectifs et des contenus d'enseignement par l'élève. Ce ne sont donc pas des apprentissages importants réalisés par l'apprenant que vise l'évaluation. Ce sont plutôt les savoirs transmis par l'enseignant(e) qui sont évalués. Pour Von Glasersfeld (2004), une évaluation fondée sur l'habileté à reproduire des réponses enseignées ne vise pas un apprentissage essentiel (i.e. la compétence à résoudre des problèmes nouveaux différents de ceux qui ont été mémorisés). Contrairement aux approches traditionnelles qui laissent une large place à l'évaluateur (qui joue un rôle central), l'évaluation selon l'APC privilégie l'interaction entre l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation pour favoriser la progression de l'élève. Dans la logique de compétence, l'évaluation est associée à l'ensemble du processus complexe d'apprentissage car elle est surtout utilisée dans

une perspective formative. Du côté de l'élève évalué, la priorité n'est pas uniquement donnée à la performance ou au produit mais au traitement réussi de la situation qui évolue dans le temps et dans l'espace didactiques.

En participant à l'évaluation, l'élève réfléchit sur ce qu'il fait et il devient responsable de ses apprentissages. Dès lors, l'interprétation des résultats de l'évaluation se fait en fonction du progrès de l'élève qui est situé par le processus évaluatif.

Évaluer en situation de classe exige donc l'utilisation des artefacts de toutes sortes (mise en situation des activités, échelles d'appréciation ou d'observation, grilles d'évaluation comportant des critères précis) pour augmenter la fiabilité des résultats. La pertinence et la validité des situations d'évaluation de compétence ainsi que l'objectivité de l'approche globale qualitative posent parfois un défi à l'évaluateur. Les pratiques d'évaluation centrées sur les connaissances et sur les compétences ne se basent plus uniquement sur l'approche du type question-réponse. Le caractère global et qualitatif de l'évaluation des compétences a amené les responsables éducatifs à promouvoir des politiques d'évaluation centrées sur des critères adaptés aux diverses compétences (Lebrun et Simbagoye, 2007). Les compétences sont évaluées en se basant sur les attentes qui, à leur tour, sont clarifiées par une série de « critères » et des descripteurs de rendement.

Les attentes décrivent ce qui est attendu de l'élève à la fin d'une unité d'apprentissage. Quant aux critères, ce sont des éléments de référence sur lesquels se base l'enseignant(e) pour juger de la qualité tant de la production d'un apprenant que du processus mis en œuvre par lui. Les critères permettent à l'enseignant(e) de poser un acte professionnel d'évaluation lui permettant de donner une rétroaction à l'élève.

Exemple d'attentes et de critères d'évaluation - *Communication écrite en français*

Attentes

Pour traiter les situations de *Communication écrite en français*, l'apprenant utilise des éléments de base de la communication pour produire un texte. Lorsque l'apprenant rédige des textes variés, il les adapte aux différents lecteurs et aux divers contextes. Il s'exprime de façon organisée et claire en utilisant un vocabulaire varié. Il recourt à la ponctuation et à la syntaxe de manière précise et il utilise des stratégies efficaces de révision, en se servant des outils ou moyens appris en classe.

Critères d'évaluation:

- Exactitude des éléments linguistiques (respect des contraintes de la langue)
- Richesse du vocabulaire
- Efficacité des stratégies de rédaction utilisées
- Justesse des propos aux interlocuteurs
- Pertinence des idées liées au sujet, à l'intention et aux destinataires

À partir de cet exemple, l'on voit que les critères permettent d'identifier, de manière globale, quel portrait correspond le mieux aux différentes données pouvant être accumulées à propos du traitement compétent des situations de communication écrite par l'apprenant au cours d'une période donnée. Autrement dit, critères et descripteurs précisent chaque compétence et définissent

les dimensions du traitement compétent des situations, attendu de l'élève.

Au moment de faire le bilan des apprentissages, les données recueillies proviennent des sources variées (selon les situations d'évaluation) et leur compilation reflète le niveau de développement des compétences atteint par l'élève. C'est à partir de là que des décisions peuvent être prises. La note obtenue par l'apprenant n'est plus comparée aux résultats des autres élèves. C'est son cheminement dans le processus de développement de ses compétences qui est considéré et non un cumul de résultats obtenus aux épreuves d'évaluation ponctuelles, organisées sur une période de temps plus ou moins longue (Laurier et al, 2005 ; Scallon, 2004).

En mettant l'emphase sur les compétences et non sur la performance, les nouvelles pratiques évaluatives encouragent l'élève à participer à l'évaluation (voir canevas d'une situation). Selon Scallon (2004), l'*auto-évaluation* est devenue une composante essentielle associée à la plupart des compétences évaluées en milieu scolaire.

4.5. Étapes de l'évaluation des apprentissages

Dans tout processus d'évaluation, qu'il soit formatif ou sommatif, il y a des étapes importantes que l'on doit suivre : la planification de l'évaluation, la mesure, l'interprétation des résultats de la mesure, le jugement (évaluation) et la décision - communication des résultats de l'évaluation. Le tableau qui suit montre comment on répond aux questions que l'on se pose aux différents moments du processus d'évaluation.

Tableau 21 : Étapes du processus d'évaluation

Comment organiser la cueillette des informations nécessaires à l'évaluation?	<p>Conserver les traces de ce qui a été réalisé par l'enseignant(e) durant les différentes phases de la situation</p> <p>Organiser la constitution d'un portfolio individuel par chacun des apprenants</p> <p>Organiser la constitution d'un journal de bord pour l'ensemble du groupe</p>
Comment organiser une analyse des informations recueillies?	<p>Réaliser régulièrement des arrêts « sur image » durant lesquels les différentes sources d'information sont comparées et analysées</p> <p>Mettre en commun les différents bilans réalisés dans les équipes</p> <p>Croiser l'ensemble des informations au terme des activités et les analyser</p>
Comment prendre des décisions au terme des analyses réalisées?	<p>Susciter chez chaque apprenant, individuellement, une prise de résolution qu'il consigne dans son portfolio</p> <p>Susciter auprès du groupe une prise de décision quant à la suite à donner aux activités réalisées</p> <p>Ajuster les démarches d'enseignement</p>
Comment organiser la communication des résultats de l'évaluation?	<p>Organiser des communications internes qui puissent atteindre le groupe et chacun des membres du groupe pris individuellement</p> <p>Réaliser des bilans qui puissent être communiqués à l'extérieur du groupe</p>

À chaque étape de l'évaluation, différentes outils peuvent être exploités par le formateur. Voici quelques uns de ces outils qui ne sont donnés qu'à titre indicatif ;

⁵⁰ Le développement de cette section provient de l'ouvrage de Jonnaert et Vander Borgh (1999 : 391-393)

a) Outils servant à la cueillette d'informations :

Grille d'observation (critères)

Liste de vérification (savoirs essentiels ou contenus de formation)

Entrevue (élève et enseignant(e))

b) Outils servant à la consignation des données :

Portfolio

Journal de bord

Dossier anecdotique

Tests ou travaux sommatifs

c) Outils servant à l'interprétation des résultats :

Curriculum de formation dans les écoles normales d'instituteurs

Guide du normalien et de la normalienne du MEMP

OSEP-Bénin

Politique d'évaluation ministérielle

Politique concernant l'enfance en difficulté

d) Outils de communication :

Bulletin

Portfolio

4.6. Conclusion

La planification et l'évaluation, selon l'approche par compétences prônée par les nouveaux programmes d'études, bousculent des pratiques et des expériences passées, les croyances et les pratiques habituelles en matière d'enseignement-apprentissage intégrant l'évaluation comme moyen de régulation des apprentissages. Ce sont des pratiques exigeant un travail de planification ardu. Elles recourent à des techniques et à des outils variés qui nécessitent parfois un changement de posture épistémologique chez les futurs enseignant(e)s.



Note

S

5. Troisième activité : Planification d'une situation d'apprentissage et d'évaluation

5.1. Objectifs de l'activité

Cette troisième activité a pour but d'amener l'apprenant à s'approprier la démarche utilisée pour planifier des situations d'apprentissage et d'évaluation selon l'approche par les situations.

L'activité permet au lecteur d'articuler l'ensemble des cinq premiers modules du manuel de formation.

5.2. Consignes

Cette activité se fait en deux temps. Des équipes d'apprenants sont d'abord constituées par le responsable de la formation.

a) Chaque équipe planifie une SA en se basant sur les consignes ci-après.

Voici les étapes suggérées pour mieux répondre aux attentes de cette tâche :

1. Choisir un domaine de formation et *une ressource* pouvant être utilisée pour planifier une situation d'enseignement-apprentissage
2. Choisir une compétence et identifier *au moins deux attentes* pouvant être visées par le programme de formation
3. Identifier *des savoirs essentiels* appartenant à un domaine de son choix dans le programme de formation
4. Planifier une situation d'apprentissage comprenant des activités d'enseignement permettant une vérification de la satisfaction des attentes ciblées. Il est important que le produit attendu de l'apprenant soit précisé
5. Préciser le type d'évaluation et indiquer les ressources qui seraient utilisées pour *la cueillette des données et l'interprétation des résultats* de l'évaluation (s'il y a lieu)

b) En plénière, le groupe classe commente le travail de chaque équipe dans le but de l'améliorer. Les commentaires se basent sur les caractéristiques d'une bonne situation (se référer au contenu du 4^e module) ainsi que sur des éléments du présent module, notamment à la section 4.2.

6. Conclusion

Au terme de ce module de formation, différents éléments ont été clarifiés. Une *démarche* intégrant la planification de l'enseignement-apprentissage et l'évaluation des apprentissages a été présentée. Grâce aux échanges entre apprenants et le formateur, les activités présentées dans ce module amèneront l'apprenant à questionner ses propres connaissances de la conception et de la mise en œuvre des situations d'apprentissage en contexte scolaire.

Le contenu du module se limite aux aspects fondamentaux de la planification de situation d'apprentissage et d'évaluation. Il se situe dans le prolongement des modules précédents. À ce stade-ci, une évaluation des acquis du participant ou de la participante à la formation peut être réalisée.

Note

S

7. Pour aller plus loin

Voir quelques références bibliographiques suggérées dans le Guide de l'utilisateur du manuel.



Module 8

Conclusion

« Être enseignant(e)? Cela peut se vivre d'une infinité de manières: autant d'états que d'enseignant(e)s. La relation est souvent de nature individuelle, parfois individualiste, et s'appuie rarement sur une approche collective. De tout temps, la relation privilégiée entre l'enseignant(e) et les enseignés qui lui sont confiés a nourri d'innombrables réflexions. Celles d'Aristophane, il y a presque 2 500 ans, stigmatisait déjà l'opposition qu'il y avait entre 'remplir un vase' ou 'allumer une flamme'. Cette métaphore est toujours d'actualité; ceci dit, comment faire? » Castex, L. (2006, p.9)51.

Sommaire

1. Conclusion et perspectives
2. Glossaire
3. Index thématique
4. Bibliographie

⁵¹ Castex, L. (2006). Préface, in Raucant, B., Vander Borgh, C. (dir.). *Être enseignant. Magister ? Metteur en scène*, (pages 9-11). Bruxelles De Boeck-Université.

1. Conclusion et perspectives

Les activités proposées dans ce manuel permettent de développer un ensemble de réflexions relatives à l'amélioration de la qualité de la formation des enseignant(e)s. Il s'agit là d'autant de pierres contribuant à la construction de l'édifice d'un enseignement de qualité au Bénin. Toutefois, il apparaît évident que ce manuel n'est pas exhaustif. Les 12 compétences de l'enseignant(e) et les trois domaines professionnels sont complexes et nécessitent une formation à long terme qui permettra aux enseignant(e)s de développer une véritable expertise professionnelle.

Au-delà du cadre théorique de ces formations, la réelle expertise des enseignant(e)s se construit sur le terrain, au cours d'une pratique quotidienne. Qu'ils soient formateurs dans les ENI ou enseignant(e)s dans les salles de classe, c'est dans un va-et-vient entre les réflexions suggérées dans ce manuel et la pratique en salle de classe que l'excellence s'échafaude progressivement. La pratique quotidienne de l'enseignant(e), les interactions avec les apprenants, la construction de situations et leur mise à l'essai sur le terrain, les échanges avec les collègues, etc., permettront à l'enseignant(e) de construire, chaque jour un peu plus, son excellence. L'OSEP, au-delà d'une évaluation externe, permet aussi à chaque enseignant(e) de disposer d'un outil d'auto-évaluation de sa pratique quotidienne. L'ensemble des critères de cet outil correspond à autant d'éléments conduisant à l'excellence professionnelle.

Ce manuel n'est pas une fin en lui-même. Il propose un ensemble d'outils, certes relativement pratiques, qui peuvent servir d'étincelles pour alimenter la flamme de la profession d'enseignant, pour autant qu'ils soient rapidement confrontés aux réalités quotidiennes de la pratique enseignante dans les ENI et sur le terrain des salles de classe du Primaire.

2. Glossaire

Apprentissage

Processus collectif de construction de significations et de codes, permettant d'accéder à une culture pour s'y développer dans un contexte social et historique.

Compétence

Aboutissement du processus dynamique de traitement d'une situation par une personne, ou un collectif de personnes, dans un contexte déterminé. Une compétence est spécifique à une situation, elle peut être adaptée à d'autres situations qui lui sont presque isomorphes. Une compétence est toujours située et, par là, contextualisée.

Connaissance

Constructions à travers l'expérience d'une personne ou d'un collectif de personnes, à propos d'une réalité qui leur est extérieure, mais qu'ils ne reproduisent pas telle qu'elle.

Contexte

Cadre général, spatio-temporel, culturel et social, dans lequel se trouve une personne à un moment donné de son histoire. Le *contexte* inclut les concepts de tâche, de problème et de situation-problème, mais aussi la personne en situation.

Critère

Caractéristique que le résultat d'une action doit posséder pour que lui soit attribuée une appréciation.

Document de vision

Cadre général d'orientation d'une politique éducative, exprimé dans un texte de référence.

Famille de situations

Définition en extension des propriétés que partagent un certain nombre de situations quasi isomorphes.

Méthode

Ensemble ordonné de techniques pour atteindre un but.

Notion

Plus petite unité qui permet de décrire un savoir.

Objectif

Résultat attendu d'une formation, exprimé en termes de compétence, de savoir ou d'actions développées par l'apprenant en cours de formation.

OSEP – Bénin

Outil de suivi et d'évaluation pédagogique adapté aux enseignant(e)s du Bénin

Perspective constructiviste

Adaptation par une personne ou un collectif de personnes, de connaissances plus anciennes aux contraintes d'une situation.

Problème

Entrave entre ce qu'une personne tente de réaliser dans une situation, son but, et ce que ses

connaissances, les ressources de la situation et les ressources externes lui permettent de faire effectivement.

Profil de sortie

Ensemble structuré des buts généraux des formations, orientant les contenus des programmes d'études et définissant celui des évaluations certificatives.

Programme d'études

Document présentant les informations utiles à l'élaboration, la planification et l'organisation dans les salles de classe des activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation cohérentes avec les prescrits du curriculum.

Ressources

Moyens de natures diverses dont se servent les personnes pour agir en situation.

Savoirs

Éléments du patrimoine scientifique ou culturel d'une communauté ; ils sont codifiés dans des textes écrits ou dans des codes oraux.

SCOPE

Standards-based Classroom Observation Protocol for Egypt.

Situation

Ensemble complexe plus ou moins organisé de circonstances que vit une personne à un moment donné. En milieu scolaire, les situations sont définies par leur finalité: situation d'apprentissage, situation d'évaluation, ... En milieu scolaire, les situations sont le plus souvent des constructions ad hoc, s'inspirant des situations de vie des apprenants afin de leur permettre d'attribuer du sens aux activités qui leur sont proposées en salle de classe.

Situation-problème

Ensemble de tâches et au moins une de ces tâches est un problème pour la personne qui la traite.

Stratégie

Ensemble coordonné de méthodes et de notions ou articulation de méthodes ou de techniques et de notions adaptées aux circonstances particulières d'une ou de plusieurs situations d'une même famille.

Tâche

Circonstances d'une situation nécessitant simplement l'application de ce qui est connu, et l'utilisation de ressources accessibles.

Technique

Procédure(s) ou opération(s) utilisant une ou plusieurs notions.

Traitement de situation

Processus dynamique qui repose sur le champ des expériences vécues par les personnes, dans d'autres situations plus ou moins isomorphes à celle qui fait l'objet d'un traitement. Ce traitement s'appuie également sur un ensemble de ressources, de contraintes et d'obstacles et sur des actions ; la réussite de ce traitement est fonction de la personne ou du collectif de personnes, de leurs expériences de vie, de leur compréhension de la situation, de la situation elle-même et du contexte, des ressources des personnes elles-mêmes et de celles disponibles

parmi les circonstances de la situation.

Index thématique

- active learning, 160
- apprentissage coopératif, 30, 62, 66, 68, 76, 158, 160, 164, 165, 166
- approche par compétences, 153, 154, 155, 184, 188, 191, 203
- approche par objectifs, 184
- attentes, 39, 75, 187, 188, 189, 192
- auto-évaluation, 68, 76
- besoin, 59, 63, 67, 75, 76, 77, 137, 187
- but, 40, 66, 71, 120, 121, 123, 125, 128, 141, 142, 161, 162, 180, 186, 188, 192, 196
- communauté, 29, 37, 68, 69, 90, 92, 95, 96, 99, 138, 197
- compétence, 18, 23, 31, 32, 33, 39, 154, 155, 182, 188, 189, 192, 196, 201
- compétences, 6, 17, 18, 20, 21, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 35, 36, 39, 40, 41, 42, 68, 74, 77, 105, 128, 147, 153, 154, 155, 158, 167, 171, 176, 179, 184, 186, 187, 188, 189, 195, 200, 201, 202, 203
- connaissance, 29, 35, 39, 68, 81, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 96, 97, 99, 100, 104, 105, 119, 146, 147, 159, 172, 173, 174, 176, 200, 203
- constructivisme, 7, 81, 82, 84, 85, 88, 96, 99, 100, 105, 154, 155, 201, 202, 204
- contexte, 18, 20, 22, 26, 28, 29, 33, 34, 60, 67, 68, 70, 72, 77, 78, 89, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 108, 110, 111, 117, 118, 119, 120, 129, 130, 132, 147, 153, 155, 159, 163, 164, 172, 173, 174, 179, 182, 187, 193, 196, 197, 204
- coopération, 28, 36, 37, 146, 154, 156, 165, 170, 176, 185
- curriculum, 18, 25, 26, 27, 29, 34, 38, 69, 74, 154, 155, 184, 191, 197
- débat, 139, 140, 157, 161, 165
- débats, 87, 113, 202
- démonstration, 161
- discussion, 33, 72, 87, 113, 150, 160, 161, 162, 163, 165, 182
- domaine, 18, 20, 26, 28, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 39, 40, 42, 60, 82, 103, 109, 135, 186, 192
- endogroupe, 166
- engagement, 18, 146, 160, 165, 166, 167, 170
- enseignement programmé, 161
- étude de cas, 160, 161, 169
- évaluation, 6, 7, 17, 25, 26, 34, 36, 40, 42, 60, 62, 63, 66, 67, 68, 69, 71, 72, 73, 74, 82, 108, 109, 144, 147, 161, 174, 178, 179, 180, 181, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 196, 197, 202, 203
- exercice répétitif, 161
- exogroupe, 166
- famille de situations, 28, 60, 82, 109, 187, 196
- famille de variables, 184
- familles de variables, 184
- formule, 30, 31
- formule pédagogique, 158, 160, 161, 163
- genre, 7, 64, 156
- grille d'observation, 190
- habilités, 40
- hétérogénéité, 166
- interview, 161
- jeu, 35, 39, 153, 160, 161, 162, 165
- jeu de rôle, 75, 160, 161, 162, 165
- laboratoire, 121, 161
- méthode, 142, 144, 146, 149, 150, 152, 153, 154, 160, 196, 200, 201
- méthode dogmatique, 153
- méthode expositive, 153
- méthode interrogative, 153
- méthode naturelle, 154, 201
- méthodes actives, 153, 154, 160, 165
- objectif, 18, 22, 60, 62, 67, 82, 84, 94, 109, 110, 147, 149, 157, 167, 179, 182
- pédagogie traditionnelle, 154
- pédagogie transmissive, 154
- planification, 7, 37, 38, 45, 46, 51, 57, 69, 155, 156, 165, 178, 179, 182, 184, 185, 190, 191, 193, 197
- portfolio, 157, 190
- posture épistémologique, 147, 191
- processus, 36, 40, 63, 67, 68, 69, 78, 84, 87, 89, 92, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 104, 105, 108, 134, 142, 147, 154, 155, 158, 159, 160, 165, 166, 172, 178, 187, 188, 189, 190, 196
- productivité des groupes, 166, 167
- profil de sortie, 7, 17, 18, 21, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 35, 60, 61, 62, 64, 67, 68, 69, 70, 82, 109, 154, 165, 180, 200
- programmes d'études, 28, 36, 40, 42, 61, 82, 91, 92, 95, 109, 154, 197
- programmes de formation, 28, 38, 119, 154
- projet, 39, 68, 89, 92, 93, 96, 102, 122, 128, 160, 161, 163, 165, 168, 202
- projets, 28, 37, 40, 42, 60, 75, 96, 105, 120
- remue-méninges, 20, 161, 165
- ressource, 62, 120, 122, 123, 124, 125, 157, 192
- savoir, 26, 30, 37, 39, 41, 42, 75, 82, 84, 86, 88, 90, 91, 92, 94, 95, 99, 100, 105, 107, 153, 154, 157, 158, 159, 171, 172, 173, 186, 188, 196, 200, 204
- savoirs, 170, 174, 187, 197, 203
- simulation, 160, 161, 162, 165
- situation, 161
- situation d'apprentissage, 40, 61, 156, 178, 179, 180, 181, 182, 184, 186, 187, 192, 193, 197
- situation-problème, 118, 119, 126, 129, 132, 141, 196
- situations, 7, 18, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 42, 60, 63, 67, 68, 74, 75, 78, 79, 82, 89, 92, 93, 97, 100, 107, 108, 109, 112, 115, 116, 117, 118, 119, 122, 128, 129, 135, 142, 144, 147, 154, 155, 156, 159, 160, 161, 162, 172, 174, 178, 179, 182, 186, 187, 188, 189, 192, 193, 196, 197, 200
- socioconstructivisme, 81, 97, 105, 128, 201
- stratégie, 20, 25, 28, 40, 41, 62, 66, 67, 75, 77, 78, 82, 88, 122, 132, 134, 141, 146, 147, 149, 150, 153, 155, 160, 162, 165, 166, 186, 189
- table ronde, 162
- tâche, 108, 110, 118, 119, 125, 129, 141, 165, 166, 167, 185, 186, 192, 196
- tests, 40, 190
- tournoi, 162
- travail coopératif, 160, 163, 165, 166, 169
- vision, 7, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 56, 57, 61, 82, 115, 165, 196, 200, 203

4. Bibliographie

- Abd-El-Khalick, Fouad (2005). *Education Quality Study/ SCOPE (Standards-based Classroom Observation Protocol for Egypt)*. Champaign: University of Illinois at Urbana-Champaign, p.A-41.
- Banque Mondiale (2005). *Élargir les possibilités et développer les compétences des jeunes. Un nouveau programme pour l'enseignement secondaire*. Washington : Banque Internationale pour la reconstruction et le développement/ Banque Mondiale.
- Baruk, S. (1992). *Dictionnaire de mathématiques élémentaires*. Paris : Seuil, page 398.
- Batoko, O. (2005). Préparation de la vision, des missions, des plans d'action et des programmes du gouvernement. *Séminaire Régional pour les Secrétaires Généraux de Gouvernements sur la Planification Visionnaire, la Gestion Stratégique et le Suivi de l'Action Gouvernementale à l'aide des Technologies de l'Information et de Communication*. Tanger: CAFRAD, NEPAD, UNDESA, AFTAAC, inWent.
- Bloom, B.S., Hastings, J.T. et Madaus, G.F. (1971). *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student learning*. New York : McGraw-Hill, Inc.
- Castex, L. (2006). Préface, in Raucant, B., Vander Borgh, C. (dir.). *Être enseignant. Magister ? Metteur en scène*, (pages 9 - 11). Bruxelles De Boeck Université.
- Chamberland, G., Lavoie, L. et Marquis, D. (1995). *20 formules pédagogiques*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Conne, F. (1992). Savoir et connaissance dans la perspective de la transposition didactique. *Recherches en didactique des mathématiques*, 12(2/3), 221-270.
- Cyr, S., Simbagoye, A. (2010). Élaboration d'un profil de sortie de la formation des enseignants dans une perspective située, in Masciotra, D., Medzo, F. et Jonnaert, Ph. (dir.), *Vers une approche située en éducation. Réflexions, pratiques, recherches et standards*, (pages 147-158). Montréal: Cahiers de l'ACFAS 111.
- Cyr, S., Defise, R., Ettayebi, M., Jonnaert, Ph., Schaeffer - Campbell, D., Simbagoye, A. (2008). *Profil de sortie pour la formation des enseignants. Document de travail à destination des séminaires scientifiques de l'ORÉ*. Montréal: Observatoire des réformes en éducation- Université du Québec à Montréal, PB21.
- D'Hainaut, L. (1988). Des fins aux objectifs de l'éducation. Un cadre conceptuel et une méthode générale pour établir les résultats attendus d'une formation. Bruxelles : Éditions Labor.
- De Vecchi, G. et Carmona-Magnaldi, N. (2002). *Faire vivre de véritables situations-problèmes*. Paris: Hachette.
- Defise, R. (2008). *Construire et développer sa gestion de classe*. Dunham : Beauchemin International.
- Fourez, G., Laroche, M. (2003). *Apprivoiser l'épistémologie*. Bruxelles : De Boeck.
- Freinet, C. (1975). *La méthode naturelle. L'apprentissage de la langue*. Verviers : Marabout S.A.
- Ganascia, J.-G. (1996). *Les sciences cognitives*. Paris : Flammarion
- Giacometti, A. (1993). *Je ne sais ce que je vois qu'en travaillant. Propos recueillis par Yvon Taillandier*. Paris : L'Échoppe. (Une première version du texte a été publiée en suédois dans le numéro 6 de la revue *Konstrevy* à Stockholm en 1952).
- Houéto, C. (2006). Rencontre avec la presse: l'école Béninoise, questions de toujours réponses d'aujourd'hui. Porto-Novo:

MEMP.

- Hulleman, C. S. et Harackiewicz, J. M. (2009). Promoting Interest and Performance in *High School Science Class*, *Science*, vol. 326, 1410-1412. Disponible sur Internet : <http://www.sciencemag.org> (consulté le 26 janvier 2010)
- IRD, Lexique d'éducativité en ligne, de l'Institut roman de documentation pédagogique à Neuchâtel : <http://www.irdp.ch/edumetrie/lexique.htm> (consulté le 10 mai 2010).
- Jabet, M.H. et Merigaud, Ph. (1991). Un PAE au collège. Mathématique et antiquité, in *Cahiers Pédagogiques*, (231), pages 30 et 31.
- Jonnaert, Ph. et Vander Borght, C. (2009, 3^e édition). Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants. Bruxelles : De Boeck-Université.
- Jonnaert, Ph. (2009). *Élaborer et évaluer des manuels scolaires*. Ndjamena, Atelier OIF, (document de travail OIF).
- Jonnaert, Ph. (2007). *Le constructivisme comme fondement des réformes contemporaines des systèmes éducatifs*. Dakar: Éditions des Écoles Nouvelles Africaines.
- Jonnaert, Ph. (2007). *Le concept de compétence revisité*. Dakar : Les Éditions des écoles nouvelles africaines-Sénégal, ÉÉNAS.
- Jonnaert, Ph. (2006). Action et compétence, situation et problématisation, in Fabre, M. et Vellas, É. (2006), *Situations de formation et problématisation*, (pages 31-40). Bruxelles : De Boeck-Université.
- Jonnaert Ph. (2006). Dis-moi qui tu évalues et je te dirai ce que tu as voulu enseigner: où sont les connaissances et les compétences des étudiants? Montréal : Observatoire des réformes en éducation (UQAM).
- Jonnaert, Ph. (2004). *Fondements épistémologiques des choix didactiques et pédagogiques*. Dunham (Québec) : Beauchemin international.
- Jonnaert Ph. (2003). *Didactique des disciplines: actualités et perspectives*. Dunham: Beauchemin International.
- Jonnaert, Ph. (2002) Une contextualisation des apprentissages mathématiques, in J. Bideaud et H. Lehalle (dir.), *Le développement des activités numériques chez l'enfant*. (239-264). Paris : Hermès, pages 254-255.
- Jonnaert, Ph. (2002). *Compétences et constructivisme: un cadre théorique*. Bruxelles : De Boeck.
- Jonnaert, Ph. (2000, 3^e édition). *De l'intention au projet*. Bruxelles: De Boeck-Université.
- Jonnaert, Ph. (1999, 2^e édition). *L'enfant-géomètre, une autre approche de la didactique des mathématiques à l'école fondamentale*. Bruxelles: Plantyn.
- Jonnaert, Ph. (1988). *Conflits de savoirs et didactique*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Juliet, Ch. (1990). *Entretien avec Pierre Soulages*. Paris : L'Échoppe
- Ki-Zerbo, J. (2002). *Éduquer ou périr*. Paris : l'Harmattan
- Laurier, M.D., Tousignant R. et Morissette, D. (2005). *Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages*. Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.
- Le Moigne, J.-L. (2004). *Le constructivisme. Modéliser pour comprendre*. Paris : L'Harmattan
- Le Moigne, J.-L. (1995). *Les épistémologies constructivistes*. Paris : PUF.
- Lebrun, M. et Simbagoye, A. (2008). Un concept aux multiples cas de figure: la littératie selon les récents programmes québécois et ontariens récents. In M. Ettayebi, R. Opertti et Ph., Jonnaert. *Logique de compétences et développement*

curriculaire: débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs. Paris : l'Harmattan.

Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin/Paris : ESKA.

- Meirieu, Ph. (1985). *Apprendre ... oui mais comment ?* Paris: ESF.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2006). *Comment et pourquoi évaluer. Document d'appui en évaluation de la 1^{re} à la 8^e année.* Toronto : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- Ministère de l'éducation, loisirs et sports du Québec (MELSQ) (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages.* Québec: Gouvernement du Québec. Disponible sur Internet : <http://www.mels.gouv.qc.ca/lancement/PEA/index.htm> (consulté le 11 juin 2010).
- Ministère de l'Éducation, du loisir et du sport du Québec (MELSQ). (2001). *La formation à l'enseignant: Les orientations. Les compétences professionnelles.* Disponible sur Internet : http://www.mels.gouv.qc.ca/dftps/interieur/PDF/formation_ens.pdf (consulté le 16 juin 2010).
- Ministère des Enseignements Primaire et Secondaire, Cabinet du Ministre. (2002) *Document de vision: les enseignements Primaire et Secondaire à l'horizon 2006.* Porto-Novo : MEPS.
- Morf, A. (1994). Une épistémologie pour la didactique: spéculations autour d'un aménagement conceptuel, *Revue des sciences de l'éducation*, 20(1), 29-40.
- Mottier-Lopez, L. (2008). Apprentissage situé. La microculture de classe en mathématiques. Berne : Peter Lang.
- Pallascio, R., Jonnaert, Ph. (2000). Analyse structurante des mathématiques du primaire dans les nouveaux curriculums québécois. Québec : Ministère de l'Éducation au Québec.
- Pépin, Y. (1994). Savoirs pratiques et savoirs scolaires : une représentation constructiviste de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(1), 63-85.
- Piaget, J. (1977). *Logique et connaissance scientifique.* Paris: Gallimard.
- Piaget, J. (1949). Remarques psychologiques sur l'enseignement élémentaire des sciences naturelles, in *L'initiation aux sciences naturelles à l'école primaire.* Paris: UNESCO ; Genève : BIE, pp 35-45 ; XII^e Conférence de l'instruction publique convoquée par l'UNESCO et le BIE, Genève, 1949. Ce texte est repris dans Piaget, J. (1998). *De la Pédagogie.* Paris: Éditions Odile Jacob, p.189.
- Poirier-Proulx, L. (1999). *La résolution de problèmes en enseignement. Cadre référentiel et outils de formation.* Bruxelles: De Boeck Université.
- Polya, G. (1945). *How to solve it.* Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Raynald, F., Rieunier, A. (1997). *Pédagogie: Dictionnaire des concepts clés : Apprentissage, formation et psychologie cognitive.* Paris: ESF éditeur.
- Richard, J.-F. (1985). La représentation du problème. *Revue française de psychologie*, 30(3/4), 277-284.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences.* Saint-Laurent (Québec) : Édition du renouveau pédagogique Inc.
- Schroeder, C.M., Scott, T.-P., Tolson, H., T.Y, Lee, Y.-H. (2007). A meta-analysis of National research : Effects of teaching strategies on student achievement in science in the *United States Journal of Research in Science Teaching*, 44 (10), 1436-1460.
- Simbagoye, A., Guèye, I, Dog, S. et Sougou, M. (2009). *L'intégration des TIC, une voie prometteuse dans les apprentissages du français à l'école élémentaire.* Dakar: INEADE.
- Simbagoye, A. (2008). *Formation pratique et développement professionnel chez les futur(e)s maîtres franco-ontarien(ne)s*

: Élaboration du savoir enseigner en contexte de stage. *Revue du Nouvel-Ontario*, (33), 133-170.

Toulemonde B. (2003). *Le système éducatif en France*. Paris : la Documentation française.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris, France: UNESCO.

Vergnaud, G. (2000). *Constructivisme et psychologie des mathématiques*. Genève: colloque constructivisme, conférence, 16p.

Vergnaud, G. (1983). *L'enfant, la mathématique et la réalité*. Berne: Peter Lang,

Von Glasersfeld, E. (2004). Questions et réponses au sujet du constructivisme radical, in Jonnaert, Ph. et Masciotra, D. (dir.), *Constructivisme: choix contemporains. Hommage à Ernst von Glasersfeld*, (pages 291-317). Québec : Presses de l'Université du Québec.

